Niveau(x) d'enseignement : 1
Centre d'intérêt : 250 Numéro EDUQ : 9370873

Québec (Province). Commission consultative de l'enseignement privé.

L'école privée et les communautés culturelles et religieuses : avis à la ministre de l'Éducation / Commission consultative de l'enseignement privé. -- [Québec] : La Commission, 1993.
83 p. ; 28 cm.

Code : 9394-0017; 74-8006. Bibliogr. : p. 79-83.

ISBN 2-550-23674-2

Descripteur(s) : Communauté culturelle * Communauté religieuse * Ecole privée * Relations interculturelles * Pluralisme * Statistiques * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Ecole ethnique

Par cet avis, la Commission consultative de l'enseignement privé formule des recommandations concernant le sous-réseau d'écoles privées que constituent les écoles dont se sont dotées certaines communautés culturelles ou religieuses minoritaires. Ces écoles sont appelées couramment "écoles ethniques". L'avis porte sur l'éducation à donner en regard du pluralisme culturel et religieux. Le premier chapitre concerne les écoles de communautés culturelles et religieuses et il présente certaines données de base de l'analyse, le cadre conceptuel d'intervention dans l'organisation des relations interethniques, les enjeux et la position de la Commission. Le deuxième chapitre porte sur les écoles religieuses et les écoles à philosophie particulière, précisant les données de base de l'analyse, les enjeux et la position de la Commission.

Type de document :

L'ÉCOLE PRIVÉE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET RELIGIEUSES

Avis à la ministre de l'Éducation

Commission consultative
de l'enseignement privé
Québec

Québec

9370812

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST

L'ÉCOLE PRIVÉE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET RELIGIEUSES

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

COMMISSION CONSULTATIVE

DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION

Avis adopté à la 285e réunion
de la Commission consultative
de l'enseignement privé
le 10 mars 1993 — 9394-0017

ISBN: 2-550-23674-2
Dépôt légal: deuxième trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

Chapitre 1 **LES ÉCOLES DE COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET RELIGIEUSES** 10

1. CERTAINES DONNÉES DE BASE DE L'ANALYSE 10

1.1 L'immigration 10

1.2 Quelques statistiques 12

1.3 La scolarisation des enfants de la communauté juive 17

1.4 Les autres communautés 22

1.5 Quelques données qualitatives concernant le fonctionnement et l'organisation des écoles de communautés culturelles et religieuses 23

2. CADRE CONCEPTUEL D'INTERVENTION DANS L'ORGANISATION DES RELATIONS INTERETHNIQUES 26

2.1 Une question de sémantique 26

2.2 Le multiculturalisme 27

2.3 L'interculturalisme 31

2.4 Le transculturalisme 37

2.5 Choix d'un modèle 39

3. LES ENJEUX 40

3.1 Valeur du pluralisme culturel 40

3.2 Enjeux démographiques 42

3.3 Enjeux politiques et culturels 43

3.4 Enjeux éthiques 43

4. POSITION DE LA COMMISSION 45

4.1 Position de principe 45

4.2 Principe directeur retenu par la Commission 48

4.3 Application du principe directeur 48
4.3.1 Reconnaissance des établissements 48
4.3.1.1 Établissements déjà reconnus 48
4.3.1.2 Contrat d'association 51
4.3.1.3 Création de nouvelles écoles 54

4.3.2 Pratiques financières en usage dans certains établissements 56

Chapitre 2 **LES ÉCOLES RELIGIEUSES ET LES ÉCOLES À PHILOSOPHIE PARTICULIÈRE** 58

1. LES DONNÉES DE BASE DE L'ANALYSE 58

1.1 Présentation du phénomène 58

1.2 Quelques statistiques 58
a) Écoles religieuses intégrées à une commission scolaire 58
b) Écoles privées reconnues 59
c) Écoles non reconnues 59

1.3 Quelques données qualitatives concernant le fonctionnement et l'organisation de ces écoles 60
a) Écoles intégrées à une commission scolaire 60
b) Écoles privées reconnues 60
c) Écoles non reconnues 61

2. LES ENJEUX 62

2.1 La liberté de conscience 62

2.2 Les limites de la liberté de conscience 63

3. POSITION DE LA COMMISSION 64

3.1 Position de principe 64

3.2 Application de cette position de principe 65
3.2.1 Écoles déjà reconnues 65
3.2.2 Écoles non reconnues 66

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 72

BIBLIOGRAPHIE 77

INTRODUCTION

GENÈSE DE L'AVIS

Durant la première moitié des années 1980, la Commission a, à diverses reprises, manifesté l'intention de s'intéresser au dossier des écoles dont se sont dotées certaines communautés culturelles ou religieuses minoritaires et de formuler des recommandations générales sur le sujet. Faute de ressources, cette intention n'a jamais pu se concrétiser avant la création d'un secrétariat permanent en 1987. Depuis ce moment, la Commission a plutôt répondu aux demandes d'avis généraux qui lui ont été adressées par le ministre de l'Éducation. Ces demandes portaient sur divers sujets reliés au projet de révision de la Loi sur l'enseignement privé. Ces mandats étant réalisés, la Commission a retenu quelques sujets importants sur lesquels elle entendait maintenant se pencher. Les écoles de communautés culturelles et certains types d'écoles religieuses faisaient partie de ces sujets et la Commission a décidé d'en faire un dossier prioritaire pour diverses raisons.

Le dossier des écoles de communautés culturelles et religieuses minoritaires, communément regroupées sous le vocable d'écoles ethniques[1] a en effet pris une importance nouvelle au ministère de l'Éducation au cours des dernières années. Ce sous-réseau d'écoles privées, comme on l'expliquera plus loin, est en développement; à chaque année, le ministère est amené à considérer quelques demandes d'ouverture de nouveaux établissements. Le ministère a également reçu des demandes de différentes natures originant de ce sous-réseau, demandes qu'il doit considérer dorénavant dans le contexte d'une orientation visant la restructuration du réseau de l'enseignement public autour de commissions scolaires linguistiques, plutôt que confessionnelles. L'existence et le développement de ce sous-réseau doivent également être réexaminés maintenant à la lumière de la politique qu'en 1990 le Québec s'est donnée en matière d'insertion des immigrants[2].

L'immigration et le développement du pluralisme culturel sont devenus au cours des dernières années des questions dont les enjeux sont d'une importance capitale. Les solutions et les interventions qui se développeront marqueront profondément le devenir du Québec. Il est certain que la Commission consultative de l'enseignement privé n'aborde ici la question que sous un angle restreint. Elle est cependant consciente que

---

1 Dans le présent avis, nous donnons au terme ethnie le sens suivant : un groupe de personnes possédant en commun certains référents culturels, religieux, sociologiques, historiques ou mythiques qui deviennent le principe de constitution et de perpétuation des caractères distinctifs, de la spécificité et de l'identité du groupe.

On trouvera dans l'article d'Henri Laberge, *Culture nationale et cultures ethniques, l'interculturalisme à la québécoise*, publié dans l'Action nationale, septembre 1992, une réflexion éclairante sur les concepts de race, d'ethnie, de culture et de nation.

2 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Au Québec pour bâtir ensemble (Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration)*, Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990.

la pensée qu'elle livre ici sur le sujet peut amener une réflexion plus large portant sur l'ensemble du débat qui est déjà amorcé et qui doit se poursuivre, en ce qui a trait aux relations interculturelles et à la politique qui devra guider les modes d'intervention que le Québec devra mettre en place et développer pour favoriser l'intégration harmonieuse de ses immigrants.

La Commission a voulu joindre à la question des écoles de communautés culturelles celle des écoles à vocation religieuse particulière ou encore celle des écoles se référant à une secte ou à une gnose. Certains éléments de la problématique que posent ces écoles, par exemple en ce qui a trait aux droits et libertés, s'apparentent aux éléments de la problématique touchant les écoles de communautés culturelles et religieuses. Il existe au Québec un certain nombre d'écoles de cette nature qui ne détiennent aucune autorisation. Ici encore la Commission a voulu, en abordant ce thème, contribuer à une réflexion qui doit se faire au ministère de l'Éducation au sujet de ces écoles et de la position que doit adopter le gouvernement à leur égard.

Par-delà tous ces motifs, ce sont d'abord des raisons pratiques qui ont amené la Commission à conduire une réflexion sur ces deux catégories d'écoles. En étudiant certaines demandes d'ouverture ou de renouvellement d'autorisation déposées par ces écoles, la Commission a été amenée parfois à s'interroger sur le bien-fondé de ces demandes et sur l'opportunité de délivrer de telles autorisations. Elle s'est entre autres demandé, à certains moments, si toutes ces écoles répondaient convenablement aux exigences de la Loi, si leur organisation, leur fonctionnement et leurs ressources correspondaient à ce qu'on trouve habituellement dans les autres écoles privées, et plus particulièrement dans les autres écoles subventionnées. Le fait d'offrir l'enseignement aux enfants de telle ou telle communauté culturelle ou religieuse et de répondre ainsi à certaines attentes des parents soucieux de transmettre à leurs enfants un héritage culturel et religieux justifie-t-il à lui seul l'octroi d'une autorisation donnant droit à des subventions ? Ainsi, en examinant les dossiers de certains établissements, la Commission s'est quelquefois trouvée dans un dilemme où elle se sentait partagée entre deux préoccupations : d'une part la volonté de permettre à des groupes ou des personnes de se donner des établissements scolaires qui répondent à leurs valeurs et à leurs besoins propres; d'autre part la nécessité de s'assurer que tout enfant, au nom de l'égalité des chances, puisse recevoir une éducation de qualité suffisante, quelles que soient ses origines culturelles, ou l'orientation religieuse ou philosophique de ses parents. Ce dilemme se situe également dans un contexte socio-politique où le droit de tenir un établissement d'enseignement privé est un droit qui est reconnu, entre autres, par la Charte des droits et par le préambule de certaines lois fondamentales en législation scolaire. En conduisant une réflexion sur ces sujets, la Commission non seulement a été amenée à dégager certaines pistes qui constituent les principales recommandations du présent avis, mais elle a également voulu se donner un instrument de travail capable d'éclairer sa pratique lorsqu'elle a à formuler des avis particuliers au (à la) ministre de l'Éducation.

OBJET DE L'AVIS

Afin d'éviter toute mésinterprétation, la Commission sent le besoin, dès le départ, de bien identifier, de bien délimiter l'objet de sa réflexion.

Il sera d'abord question, dans le présent avis, des écoles dont se sont dotées certaines communautés culturelles et religieuses afin de transmettre à leurs enfants l'héritage religieux et culturel de la communauté d'origine. Ce sont les écoles qu'on a pris couramment l'habitude d'appeler «écoles ethniques»[1]. Certains pourraient prétendre que ces établissements ne sont pas des écoles ethniques; il s'agirait plutôt d'écoles religieuses dispensant un enseignement religieux autre que l'enseignement religieux catholique ou l'enseignement religieux protestant.

La réalité en face de laquelle nous nous trouvons présente pourtant deux types d'établissements assez bien différenciés. Dans un premier groupe, celui que nous appellerons écoles religieuses ou écoles à philosophie particulière (et dont nous parlerons dans le deuxième chapitre du présent avis), nous englobons les écoles ouvertes aux enfants dont les parents adhèrent à une philosophie spécifique ou à une confession religieuse particulière, quelle que soit leur origine ethnique et culturelle. Les établissements que nous regroupons sous le vocable d'écoles ethniques sont aussi des établissements transmettant généralement une croyance religieuse particulière. Ils diffèrent cependant très nettement du premier groupe par le fait qu'on y transmet également l'héritage d'une langue, d'une histoire et d'une culture[2] propres à une ethnie ou à un groupe d'ethnies apparentées.

Si la Commission a jugé utile d'aborder dans un même avis cette double réalité pour les motifs évoqués plus haut, elle a par ailleurs perçu la nécessité de le faire dans deux chapitres distincts, à cause des différences significatives qui existent entre ces deux réseaux d'écoles : différences de nature et de mission, mais différences également dans le traitement accordé jusqu'ici par le ministère de l'Éducation à ces deux types d'établissements.

En conséquence, il n'est donc aucunement question dans cet avis des écoles dont s'est dotée la communauté anglophone, pas plus qu'il n'est question des écoles francophones catholiques qui constituent l'essentiel du réseau des écoles privées du Québec. Ces

---

1 Lorsque l'expression «école ethnique» est utilisée dans le présent avis, il faut donner au mot ethnique le sens indiqué à la note de la page 5. Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous utiliserons parfois, dans le présent avis, le terme «école ethnique» pour désigner une école qui s'est donné comme mission de transmettre l'héritage religieux et culturel d'une communauté ethnique minoritaire autre que la communauté anglophone.

2 Nous donnons ici au concept de culture sa définition la plus courante : une façon d'être, d'interpréter et de percevoir le monde dont une collectivité a hérité, mais aussi une façon de dire et d'exprimer cette façon d'être et cette perception du monde.

établissements étant, règle générale, ouverts à tout élève désireux de les fréquenter, quelle que soit son origine culturelle, nous parlerons d'eux dans le présent avis comme étant des «écoles communes».

PORTÉE DE L'AVIS

L'objet de l'avis étant ainsi limité, certains pourraient considérer que, selon le vieil adage latin «paulum pro nihilo reputatur», les questions abordées ici sont mineures. Bien que le nombre d'écoles et le nombre d'élèves concernés soient effectivement limités, la Commission a quand même jugé important de s'interroger sur la place qui peut et qui doit être faite à ce réseau d'écoles, entre autres, pour les raisons évoquées plus haut et surtout parce que l'existence de ces établissements pose indirectement des questions de société majeures.

Dans un premier temps, la Commission croit utile de se demander si l'existence d'un réseau d'écoles ethniques est conciliable avec la politique officielle du Québec en matière d'immigration et d'intégration des communautés culturelles. Est-il admissible et défendable, même au nom d'une volonté de francisation, de subventionner ces écoles au primaire et au préscolaire, alors qu'on ne l'a pas fait avant 1992-1993 pour les écoles accueillant des élèves francophones ou anglophones de vieille souche, à moins que ces écoles n'offrent le service de pensionnat[1] ou qu'elles ne soient destinées à des élèves handicapés ou à des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ?

Dans un autre ordre d'idée, on sait que sous la poussée d'une vision plus «déréglementée» de la société et d'un pluralisme croissant, plusieurs groupes se sont développés et réclament le droit d'éduquer leurs enfants en dehors de toute intervention et de tout contrôle de l'État et de son ministère de l'Éducation. La croissance du nombre de ces écoles, reconnues ou non, la croissance du nombre de demandes d'autorisation de cette nature nous amènent forcément à nous demander si la liberté de conscience et si le respect des libertés individuelles doivent conduire le législateur à autoriser et même à soutenir financièrement ces écoles, malgré les déficiences qui y sont parfois observées. Doit-on aller jusqu'à permettre que certaines écoles puissent dispenser l'enseignement primaire ou secondaire en dehors de tout contrôle ministériel ? Est-ce que, au contraire, le principe de la responsabilité de l'État comme garant d'une qualité suffisante de services n'oblige pas le législateur à maintenir son droit de regard et certaines exigences minimales sur toute forme d'enseignement et à s'assurer que tous les enfants reçoivent un enseignement conforme aux grandes orientations du système scolaire et à certains grands encadrements légaux ou réglementaires, en particulier les encadrements d'ordre pédagogique ?

---

1 En 1992-1993 il n'y a que deux de ces établissements d'enseignement primaire qui sont subventionnés sans offrir le service de pensionnat : l'un a été reconnu pour fins de subventions, l'autre a été déclaré d'intérêt public.

La Commission est bien consciente qu'il s'agit là de questions délicates. Sans prétendre apporter des réponses définitives à toutes ces interrogations, elle a tout au moins voulu tenter d'aborder ces questions sans en escamoter certaines dimensions. Elle pense qu'en procédant à une analyse aussi objective et complète que possible des enjeux qui sont ici en cause, elle permettra au moins de faire le point en profondeur sur ces questions et qu'elle fournira aux décideurs les éléments nécessaires pour guider la mise en place de politiques adéquates et pour fonder les décisions qui s'imposent.

LE CHOIX D'UNE APPROCHE

La Commission a acquis la conviction qu'on ne peut examiner la question des écoles de communautés culturelles et religieuses sans les situer à l'intérieur d'une approche sociologique, politique et culturelle qui cherche à définir les exigences d'une culture publique commune et à identifier les fondements et les enjeux de toute politique d'immigration et d'intégration des immigrants. En définitive, toutes ces questions en recouvrent une plus générale et plus fondamentale, celle de l'équilibre à trouver et à choisir entre les responsabilités et les droits individuels ou privés, d'une part, et les responsabilités et les droits collectifs et publics, d'autre part. Le problème ainsi posé, les politiques qui seront retenues manifesteront nécessairement un certain choix de société qui prendra la mesure de la tolérance et de l'ouverture à la différence que les pouvoirs publics jugeront conciliables avec les intérêts de la collectivité. Elles témoigneront des mesures souhaitables à ce niveau pour assurer la cohérence et le développement continu d'une société où le pluralisme ethnique, religieux et philosophique sera de plus en plus important. Le présent avis va donc au-delà d'une réflexion sur «l'éducation multiculturelle» ou sur «l'éducation interculturelle» ou sur «l'éducation confessionnelle», il porte sur l'éducation face au pluralisme culturel et religieux. Il cherche moins à proposer des solutions nouvelles à des questions pourtant bien réelles et souvent fort anciennes, qu'à faire l'analyse des défis que pose le pluralisme culturel et son impact sur la société québécoise.

La Commission n'a pas senti la nécessité de justifier le choix qu'elle fait en distinguant le domaine profane du domaine religieux. Elle est consciente que certaines cultures ont une approche différente à cet égard. Ces cultures jugent cette distinction inappropriée, le profane y étant intimement lié au religieux. Si la Commission se croit justifiée de faire sciemment un choix différent, c'est que cette distinction entre le profane et le religieux, tout comme la dissociation de l'État et de l'Église, fait partie de la structure de pensée occidentale et qu'elle constitue, dès lors, un fait et un choix culturel.

CHAPITRE 1

LES ÉCOLES DE COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET RELIGIEUSES

1. CERTAINES DONNÉES DE BASE DE L'ANALYSE

1.1 L'immigration

Comme tous les pays du nouveau monde, le Québec et le Canada sont des pays construits à partir de flux migratoires. Bien que le phénomène de grandes vagues migratoires ait marqué l'histoire du Québec à diverses époques, tant et aussi longtemps que la population francophone du Québec a eu tendance à augmenter ou à se maintenir, grâce à un taux de natalité élevé, la société québécoise s'est assez peu préoccupée des problèmes d'immigration et d'intégration des immigrants à la culture majoritaire francophone.

Les politiques scolaires du secteur de l'enseignement catholique, secteur qui refusait l'accès des enfants non-catholiques dans ses écoles, montrent bien que la communauté francophone ne se souciait guère, à cette époque, d'établir des liens étroits avec certains immigrants et de faciliter leur intégration à la société francophone. Cette situation a d'ailleurs eu des conséquences sur la tendance de certaines catégories d'immigrants à se rapprocher davantage du secteur anglophone dont le système scolaire était, lui, beaucoup plus accueillant. Avant le milieu des années 1960, aucune voix ne s'est élevée au Québec pour dénoncer cette intégration des immigrants à la communauté anglophone et pour mettre en garde contre les effets lourds de conséquences de cette situation. Le phénomène récent de la dénatalité, associé à une ouverture de plus en plus grande au pluralisme religieux, a amené le Québec à s'intéresser davantage à ces questions. L'immigration apparaît de plus en plus comme une réponse, tout au moins partielle, aux conséquences de la dénatalité. Dans ce contexte, l'immigration est vue comme un élément clé de l'équilibre démographique du Québec et plus particulièrement du poids démographique de la communauté francophone dans l'ensemble canadien. Par ailleurs, l'immigration des dernières années est composée en bonne part de nouveaux arrivants originaires entre autres d'Asie et d'Afrique. Ces immigrants manifestent une certaine propension à vouloir conserver des traits culturels mal adaptés ou moins bien adaptés à la culture de la majorité. Dans le contexte d'une forte dénatalité qui laisse place, à tort ou à raison, à certaines inquiétudes au regard de l'intégrité ou du caractère distinctif de la communauté québécoise, dans le contexte également d'une situation économique fort délicate, ce type d'immigration peut provoquer des réactions de rejet envers les nouveaux arrivants dont l'intégration se trouve ainsi freinée.

On n'est pas toujours très conscient de l'importance de l'apport migratoire au Québec. Pourtant, c'est plus de 1,1 million de personnes qui ont immigré au Québec depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale. Une partie seulement de cette population migrante s'est intégrée, bon an mal an, à la communauté francophone. Durant cette période, tout au moins jusqu'au cours des années 1960, le gouvernement québécois a eu plutôt une attitude non-interventionniste en matière d'immigration. Jusqu'à la crise actuelle de sa politique de fusion dans un moule commun, les États-Unis ont eux aussi toujours laissé libre cours aux forces d'attraction économiques et socio-politiques de la culture majoritaire. C'était aux communautés minoritaires qu'était laissé le soin de structurer et d'organiser l'aide nécessaire à une insertion harmonieuse des populations immigrantes. Au Québec, c'est plutôt la communauté anglophone québécoise qui développera des mesures d'accueil et d'intégration pour les immigrants et ce, tant et aussi longtemps que la communauté francophone ne percevra pas de menace au maintien de son poids démographique.

Le gouvernement du Québec a, surtout au cours de la dernière décennie, pris conscience de l'importance capitale de ce phénomène incontournable, phénomène qui lui pose un gigantesque défi. L'urbanisation et les phénomènes importants de migration que vit le Québec, tout comme d'ailleurs de nombreux pays occidentaux, font que l'espace social, «l'imaginaire» pour reprendre le terme utilisé par ceux qui ont développé le thème de la «transculturation», n'est plus aussi monolithique qu'il l'était. Émile Ollivier décrit bien le phénomène lorsqu'il écrit : «Les flux migratoires d'une rare ampleur [...] entraînent de facto des changements profonds du point de vue de l'homogénéité nationale et culturelle de la population francophone qui, elle-même, vivait en repli sur ses traditions, protégeant sa langue menacée [...] par la difficile cohabitation avec le monde anglophone[1]». La situation sociologique, historique et politique très particulière du Québec fait que ces questions se posent ici dans des termes qui peuvent paraître contradictoires. Le fait que la culture dominante au Québec cohabite avec une culture minoritaire, elle-même culture dominante au pays, ne facilite pas l'identification de la culture vers laquelle on pourrait souhaiter voir les immigrants converger. Le Québec a-t-il même une idée bien définie de son identité ? Son avenir est perçu fort différemment par ses citoyens, même par ses citoyens francophones de vieille souche. Il est à cet égard assez révélateur qu'en 1991 le Conseil scolaire de l'île de Montréal ait senti le besoin de confier à un groupe d'universitaires la tâche de définir ce que sont «Les Francophones québécois» afin de «développer chez [eux] et chez les autres Québécois, une meilleure connaissance de la société québécoise et de sa culture[2].» Est-ce à dire que cette identité ne se manifeste pas d'elle-même et sans ambiguïté ? Chose certaine, on imagine mal qu'en France le ministère de l'Éducation nationale, ou l'une ou l'autre des compo-

---

1 Émile OLLIVIER, «Quatre thèses sur la transculturation», *Cahiers de racherche sociologique*, vol. 2, no. 2, 1984, p. 83.

2 G. BOUCHARD, F. ROCHER, G. ROCHER, *Les Francophones québécois*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991, p. 1.

santes du système scolaire, sente le besoin de produire un document de cette nature. Cette situation pose également un problème aux immigrants qui sont justifiés, dans les circonstances, de s'interroger sur la culture à laquelle ils doivent ou veulent s'identifier, tout au moins sur le plan linguistique. Cette situation et les problèmes qu'elle pose ont été souvent décrits, ce qui nous dispense d'élaborer sur le sujet.

1.2 Quelques statistiques

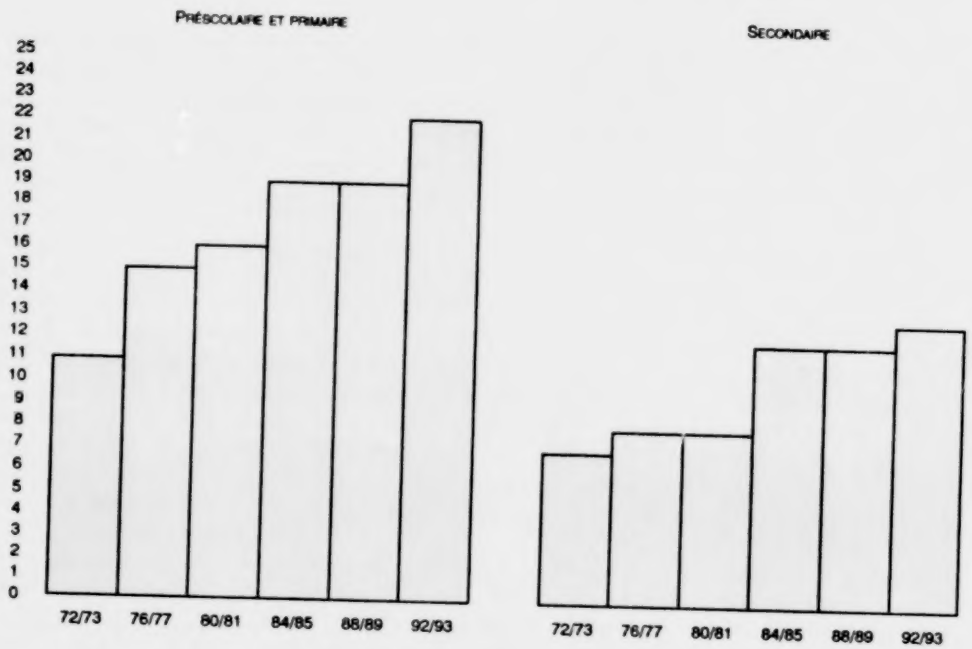
La présence au Québec d'écoles ethniques privées n'est pas récente. Certaines écoles juives existent depuis fort longtemps. La première école juive, l'École Talmud Torah, a obtenu ses lettres patentes en 1896. Les écoles ethniques des autres communautés sont en général de création plus récente. C'est le cas par exemple des écoles grecques dont la première a vu le jour en 1926; la première école arménienne a été fondée en 1973 et l'ouverture de l'école musulmane remonte à 1984. L'École allemande Von Humboldt et l'Institut Garvey sont également des créations très récentes : la première a vu le jour en 1979, la seconde en 1991.

À l'exception de l'École allemande et de l'Institut Garvey, toutes les écoles ethniques sont subventionnées par l'État, soit en vertu des dispositions de la Loi sur l'enseignement privé, soit comme établissements associés. Il en est ainsi même à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, contrairement à la situation qui prévaut généralement pour les écoles privées communes, à moins que celles-ci n'offrent, à l'enseignement primaire, le service d'internat. Certains pourraient prétendre que ce traitement particulier a été accordé à ces écoles en raison de leur caractère religieux particulier et donc pour des motifs fondés sur le respect de la liberté de conscience. La Commission n'a pas l'intention d'analyser les motifs sur lesquels reposeraient les décisions passées du ministère de l'Éducation. Son propos n'est pas de juger ces décisions, mais de faire le point sur les pratiques et politiques actuelles pour les examiner à la lumière de certains principes et des politiques actuelles du gouvernement et pour dégager de cette analyse des recommandations pour l'avenir. S'il est exact que les écoles dont il est question ici sont, dans la très grande majorité des cas, des écoles qui se sont donné comme mission de transmettre un enseignement religieux autre que l'enseignement catholique ou protestant, il convient tout au moins de rappeler que la raison d'être essentielle de ces écoles réside également dans leur volonté de préserver et de transmettre l'héritage de leur culture et de leur langue d'origine. Quel que soit le motif pour lequel ces établissements ont obtenu des subventions, l'effet demeure donc le même, en raison de la vocation de ces écoles. Voilà pourquoi la Commission juge indispensable d'aborder toute la question de ces écoles selon l'approche dont il a été fait mention dans l'introduction.

Les tableaux qui suivent fournissent quelques données statistiques sur l'évolution de ce réseau d'écoles.

Tableau 1

Évolution du nombre d'établissements[1] de 1972-1973 à 1992-1993



1 Il s'agit du nombre d'entités juridiques. Certains de ces établissements peuvent avoir deux écoles (installations) ou plus.

Tableau 2

Évolution du nombre d'installations de 1972-1973 à 1992-1993

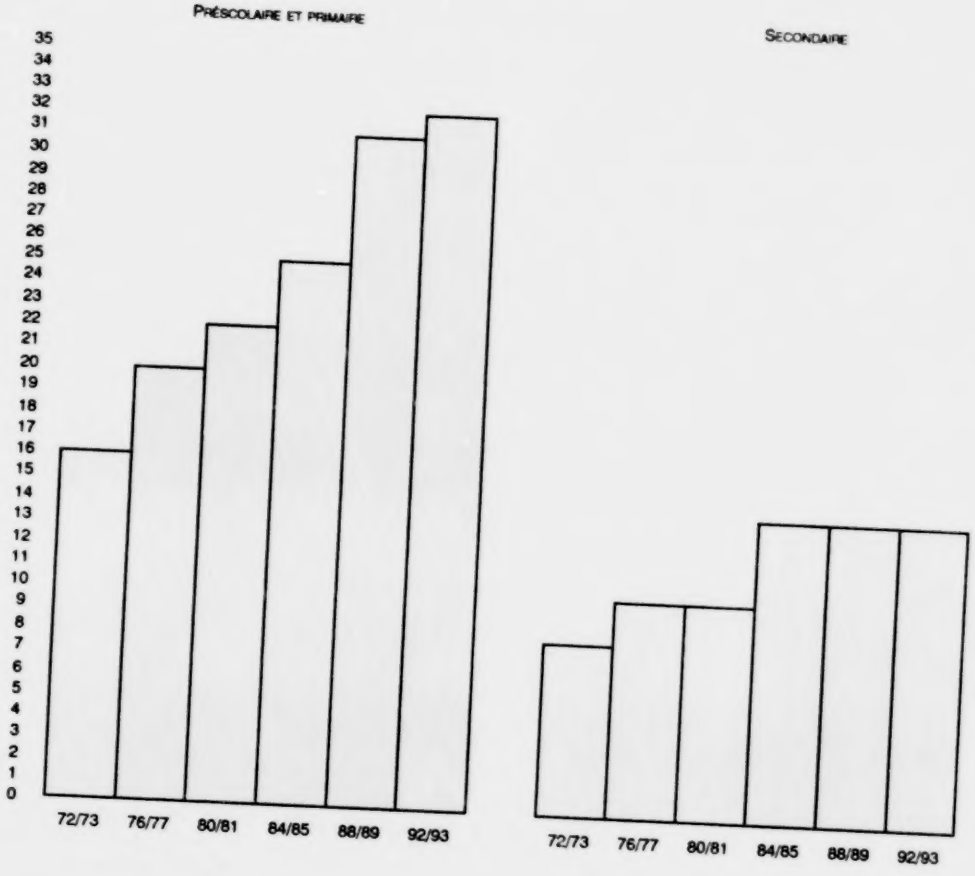
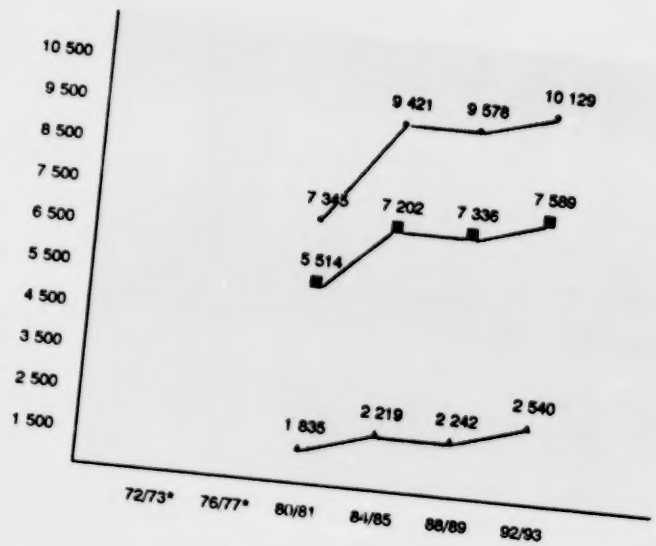


Tableau 3

Évolution des effectifs pour l'ensemble des écoles ethniques



* : Non disponible

▲ : Préscolaire et primaire

■ : Secondaire

● : Total

Tableau 4

Nombre d'établissements 1992-1993

Communauté	Établissements[1] primaires	Installations au primaire	Établissements[1] secondaires	Installations au secondaire	Total[2] des installations
Juive	14	21	9	10	23
Grecque	2	5	-	-	5
Arménienne	3	3	2	2	3
Musulmane	1	1	1	1	1
Allemande	1	1	1	1	1
Noire angloph.	1	1	-	-	1
Total	**22**	**32**	**13**	**14**	**34**

Tableau 5

Nombre d'élèves 1992-1993

Communauté	Primaire	Secondaire	Total
Juive	4 529	2 219	6 748
Grecque	1 610	—	1 610
Arménienne	1 127	226	1 353
Musulmane	164	44	208
Allemande	140	51	191
Noire anglophone	19	—	19
Total	**7 589**	**2 540**	**10 129**

1 Il s'agit du nombre d'entités juridiques. Certains de ces établissements peuvent avoir deux écoles (campus) ou plus.

2 Le nombre total des installations ne correspond pas nécessairement à l'addition des installations au primaire et des installations au secondaire puisqu'on trouve souvent les deux ordres d'enseignement dans la même installation.

Ces données montrent donc que le phénomène des écoles ethniques est en expansion relative constante. On observe entre autres qu'il y a de plus en plus d'écoles et que le nombre d'enfants fréquentant ces établissements a augmenté de façon assez significative au cours des quinze dernières années (cf. tableaux 1, 2 et 3). Deux nouvelles écoles juives ont obtenu, au printemps 1992, une première autorisation. La Commission vient tout juste de formuler des avis sur deux projets d'ouverture d'écoles destinées à des enfants musulmans et arabophones. Le nombre de communautés qui souhaitent développer leur propre réseau d'écoles tend également à croître (cf. tableaux 3 et 4). La Direction générale de l'enseignement privé a reçu au cours des dernières années des demandes d'information indiquant que certains projets seraient en préparation dans diverses communautés .

Il n'y aurait cependant que peu d'écoles ethniques clandestines ou non reconnues. À cet égard, la situation des écoles ethniques est assez différente de celle des écoles religieuses qui sera abordée dans la seconde partie de cet avis. Du côté de la communauté juive ultra-orthodoxe, il ne resterait que deux communautés qui exploiteraient de telles écoles, la principale d'entre elles étant la communauté Tash, à Boisbriand.

1.3 La scolarisation des enfants de la communauté juive

En raison de l'importance historique et numérique de la communauté juive, en raison également du nombre important d'écoles privées juives et du nombre d'élèves qu'on y trouve, il convient de dresser un rapide historique de la fréquentation scolaire dans cette communauté.

Rappelons d'abord que cette communauté a connu une très grande croissance durant les trente premières années du vingtième siècle, passant au Québec de 7 600 à plus de 60 000 personnes[1]. Cette communauté compte maintenant environ 100 000 personnes. Elle a connu au cours des années 1950 et 1960 une nouvelle vague migratoire importante constituée de Juifs sépharades venant du nord de l'Afrique.

Pour les communautés juives, où qu'elles soient, la question de l'éducation a toujours été liée intimement à la préservation de l'héritage culturel et religieux. C'est ainsi que pour conserver leur identité et pour préserver cet héritage, les communautés juives, quel que soit l'endroit où elles se sont installées dans le monde, ont senti dans la plupart des cas la nécessité de créer des centres d'éducation ou

---

Note : Les informations contenues dans cette section ont été empruntées principalement aux trois publications suivantes :
Jacques LANGLAIS et David ROME, *Juifs et Québécois français 200 ans d'histoire commune*, Montréal, Fides, 1986.
Louis-Philippe AUDET, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1940-1971, Tome 2*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971.
Joseph KAGE, «The Education of a minority», *Sounds Canadian, Language and Culture in Multi-Ethnics Society*, 1975.

d'enseignement. Dans presque tous les pays occidentaux où elles ont immigré, les communautés juives ont mis en place non seulement des écoles «paroissiales» supplémentaires pour dispenser l'enseignement religieux en dehors des heures de classe normales, mais très souvent elles se sont dotées d'écoles «de jour» dispensant à la fois l'enseignement religieux et l'enseignement des matières profanes. La situation n'est pas différente au Canada où l'on trouve des écoles «de jour» dans plusieurs régions. Dans les provinces autres que le Québec, ces écoles sont des écoles séparées ne recevant généralement pas de subventions de l'État. En raison des lois propres à chaque province, il arrive également que le contenu de l'enseignement y fasse l'objet de moins de contrôles qu'au Québec. Dans la province de Québec, le réseau des écoles juives a commencé à se développer dès le début du siècle et n'a cessé de croître depuis ce moment.

Si les premiers immigrants juifs et leurs descendants, qui constituaient au début du siècle quelques grandes familles montréalaises, ont eu tendance à s'assimiler à la communauté anglophone et à fréquenter ses écoles, l'arrivée importante d'immigrants venant de l'Europe centrale, durant le premier quart du vingtième siècle, engendrera certaines controverses au sein de la communauté et fera apparaître certaines divergences idéologiques, principalement en ce qui a trait à des questions jugées vitales et qui portent sur la survie de la communauté. Élément essentiel de cette survie, la question de l'éducation occupera une place prépondérante dans ce débat au sein de la communauté. Les nouveaux arrivants, à cause de l'importance qu'ils accordent à l'éducation des enfants comme moyen privilégié pour assurer la préservation de l'héritage religieux et culturel, auront tendance à privilégier la création d'un système scolaire particulier pour leurs enfants. Toutefois, les descendants de la première migration ne partagent pas cette orientation.

> «De mentalité libérale, ils ont opté pour l'intégration pure et simple au système scolaire public [...]. Ce qu'ils redoutent avant tout, c'est l'isolement du ghetto. Aussi dénonceront-ils l'école juive séparée comme une forme de ségrégation pouvant mener, à plus ou moins long terme, à la marginalisation'.»

Voilà pourquoi, les premiers immigrants juifs choisirent d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées ou publiques anglo-protestantes. La croissance rapide de leur communauté, au tournant du vingtième siècle, a amené la communauté à rechercher une entente formelle avec les anglophones pour favoriser l'accès des enfants juifs à l'école publique anglo-protestante. On a cherché ainsi à régler le contentieux existant entre la communauté et la Corporation des commissaires protestants, suite au marché qui avait été conclu à la fin des années 1880 entre les Juifs d'ascendance espagnole ou portugaise et la Corporation des commissaires catholiques. Dans ce marché, cette faction de la communauté juive, une faction d'ailleurs bien nantie, s'engageait à inscrire, pour fins fiscales, leurs propriétés sur la liste catholique (liste

---

Jacques LANGLAIS et David ROME, op. cit. p. 121.

numéro 1 prévue à la loi de 1869). En échange, la Corporation des commissaires catholiques remettrait à ce groupe un pourcentage important du produit de ces taxes pour lui permettre de créer ses propres écoles. L'entente formelle évoquée plus haut entre la communauté juive et la Corporation des commissaires protestants survint en 1894. Par cette entente, la communauté acceptait de s'intégrer entièrement au réseau géré par la Corporation des commissaires protestants et d'y payer ses taxes. La Corporation des commissaires protestants s'engageait, quant à elle, à mieux accueillir les élèves juifs dans ses écoles. En 1903, suite à l'affaire Pinsler, la Loi amendant les lois concernant l'instruction publique relativement aux personnes professant la religion judaïque codifie cette entente. L'article 1 de cette Loi se lit comme suit :

«1° Nonobstant toute disposition contraire, [...] les personnes professant la religion judaïque seront traitées, pour les fins scolaires, de la même manière que les protestants, et, pour les dites fins, seront assujetties aux mêmes obligations [...].»

Cette loi, qu'on appela la Grande charte de l'éducation pour la communauté juive du Québec, ne règlera pas tous les problèmes et certaines difficultés d'application et surtout certains conflits dans les relations entre la communauté et le milieu scolaire anglo-protestant apparaîtront avec les années. L'un des problèmes majeurs et constants de ces relations portera sur la représentation de la communauté juive au sein du Conseil scolaire protestant. La communauté juive appuyera ses demandes à cet égard sur le fait que les enfants juifs représentent un pourcentage de plus en plus important de l'effectif des écoles anglo-protestantes. Cette proportion passe de 23 p. 100 en 1903 à 39 p. 100 en 1923. Dès 1922, la Corporation des commissaires protestants tente donc de faire abroger la loi de 1903, afin d'en faire disparaître certains avantages que les Juifs y avaient obtenus. La crise s'envenime en 1924 et le gouvernement crée une commission spéciale d'éducation pour chercher une solution au problème. Cette commission formée de représentants catholiques, protestants et juifs demeurera divisée jusqu'à la remise de son rapport qui recommande de maintenir le statut quo jusqu'à ce que la Cour d'appel soit saisie de certaines questions constitutionnelles qui avaient été soulevées. Il s'agit de la célèbre affaire Hirsch qui sera finalement entendue en Cour suprême en 1926. Ce jugement statue, entre autres, que les Juifs ne peuvent être nommés commissaires d'école à la Corporation des commissaires protestants de Montréal et que cette corporation n'est pas tenue d'engager des professeurs juifs dans les écoles fréquentées par les enfants de religion juive. Par ailleurs, le jugement stipule que, pour Montréal, le législateur québécois peut obliger la Corporation des commissaires protestants à accepter les enfants juifs dans ses écoles.

C'est ce jugement et la décision du conseil privé, en 1928, qui ranimera la volonté d'une partie de la communauté juive de créer son propre système scolaire. Ainsi, en 1930, l'Assemblée législative adopte la Loi concernant l'éducation des

enfants de croyance judaïque dans l'Île de Montréal (mieux connue sous le nom de Loi David) créant la «Commission des écoles juives de Montréal». Cette Commission scolaire ne créera aucune école, mais, conformément à l'article 16 de sa loi constitutive, cette Commission scolaire engagera des discussions en vue de signer une entente avec le Bureau des commissaires d'écoles protestantes de la ville de Montréal et avec le Bureau des syndics d'écoles protestantes de la ville d'Outremont. Ces ententes signées en décembre 1930 et en janvier 1931 accordent certaines garanties à la communauté juive en ce qui concerne l'intégration véritable des enfants juifs dans les écoles gérées par ces deux bureaux et en ce qui concerne le respect de la religion de ces jeunes juifs à l'intérieur de ces écoles. Il s'agissait d'ententes dont la période de validité s'étendait sur 15 ans et qui, de plus, étaient renouvelables. Pour ce qui est de la question de la représentativité de la communauté juive au sein des commissions scolaires concernées, elle ne sera définitivement réglée que par l'adoption en 1972 de la Loi pour favoriser le développement scolaire dans l'Île de Montréal. Cette Loi accorde à tous, y compris aux Juifs, le droit de vote lors des élections scolaires. En vertu de cette Loi, les Juifs peuvent également devenir commissaires.

Pendant toute cette période, une crise latente et chronique a donc marqué les relations entre la communauté juive et le réseau des écoles anglo-protestantes. Cette crise a été ponctuée de certains événements plus importants comme l'affaire Pinsler ou l'affaire Hirsch dont il a été question plus haut. Ces soubresauts renforceront chez certains membres de la communauté, principalement à l'intérieur des groupes d'immigration récente venus du Shtetl d'Europe centrale, le désir d'ouvrir des écoles séparées. La création de certaines écoles qui existent encore aujourd'hui remonte au début du siècle. C'est cependant autour des années 1930 que le phénomène tend progressivement à se multiplier. Pour beaucoup de ressortissants de cette communauté, les aspects religieux, éducationnel et culturel ne peuvent être dissociés. Cette approche explique à elle seule l'ouverture d'écoles privées par différents groupes religieux de la communauté et l'expansion du phénomène au cours des années. Dans son mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation, en 1962, le Congrès juif canadien décrit ainsi la situation :

> «Par ailleurs, il y a un bon nombre [de Juifs] qui n'aiment pas que la religion et la culture juives soient enseignées après les heures régulières et qui soutiennent que pour que l'éducation juive soit efficace, il faut qu'elle soit complètement intégrée au programme général d'éducation. Cette attitude est la raison d'être du grand nombre d'externats juifs qui existent à Montréal. [...] Ceux sous les auspices desquels ces externats ont été fondés sont motivés par la ferme conviction que ces écoles sont un rempart nécessaire contre l'assimilation et qu'elles sont essentielles au maintien et à la préservation des valeurs religieuses et culturelles juives'.»

CONGRÈS JUIF CANADIEN, *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation*, Montréal, 1962, p. 17 et 18.

À cet égard, il est intéressant d'observer quelques données statistiques. Pour la période qui précède la promulgation de la Loi sur l'enseignement privé, il est très difficile d'établir le nombre d'écoles juives «de jour». De toute évidence cependant, elles étaient à ce moment moins nombreuses que maintenant. Ainsi, en juin 1965, le ministre de l'Éducation publiait une liste de toutes les institutions d'enseignement secondaire indépendantes reconnues par le ministre de l'Éducation pour les fins d'application de l'article 497a de la Loi sur l'instruction publique. Sur cette liste on ne trouve que cinq écoles juives. À cette époque, on estime par ailleurs qu'environ 25 p. 100 des enfants de cette communauté fréquentaient des écoles juives «de jour». En 1970, alors que la population juive de la région métropolitaine est estimée à 122 000 personnes, environ 11 800 des 19 000 enfants d'âge scolaire (i.e. 62 p. 100) fréquentent le réseau des écoles protestantes et environ 5 000 fréquentent les écoles juives. L'adoption de la Loi sur l'enseignement privé et l'octroi de subventions aura pour effet de hausser progressivement le pourcentage d'élèves juifs inscrits dans ces écoles privées. Aujourd'hui, on estime qu'environ 60 p. 100 des enfants juifs fréquentent des écoles privées juives à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire; environ 40 p. 100 des enfants juifs fréquenteraient des écoles privées juives à l'enseignement secondaire. C'est certainement la communauté ethnique où ces pourcentages sont les plus élevés.

En 1966, le ministère de l'Éducation a mis en place un programme pour faciliter la participation des établissements privés au développement de l'éducation et pour soutenir financièrement ces établissements au moyen de contrats d'association entre établissements privés et commissions scolaires. Une Mission a été formée alors pour procéder à l'application de cette politique. Assez rapidement on comptera plus de quatre-vingts établissements privés d'enseignement secondaire qui se prévaudront de ce régime d'association. Les écoles juives, quant à elles, n'ont pas fait appel aux services de cette Mission, mais elles ont conclu directement avec la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal des contrats d'association pour leur enseignement tant primaire que secondaire. En 1969-1970, il y avait 10 établissements juifs qui jouissaient de ce statut d'écoles associées à la CEPGM.

La Loi sur l'enseignement privé promulguée en 1968 a établi un nouvel encadrement pour les écoles du réseau privé et a prévu un nouveau mode de financement : les déclarations d'intérêt public (DIP) et les reconnaissances pour fins de subventions (RFS). Dans le cas des écoles juives, le ministère de l'Éducation a fait connaître son intention de mettre progressivement fin au régime d'association à compter de 1973-1974. Les écoles juives devaient alors soit s'intégrer au secteur public, soit obtenir une autorisation en vertu des dispositions de la Loi sur l'enseignement privé. Les établissements choisirent de conserver leur caractère privé. Même si, de 1968 à 1992, le ministre de l'Éducation n'a pas accordé de DIP ou de RFS aux écoles privées d'enseignement primaire à moins que celles-ci n'offrent le service de pensionnat, le ministère proposa alors d'accorder des DIP et des RFS aux écoles primaires juives afin de permettre à ces groupes ethniques de préserver leur culture d'origine. On

prévoyait toutefois que ces autorisations donnant droit à des subventions à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ne seraient accordées que dans la mesure où ces établissements s'engageraient à utiliser graduellement le français comme langue d'enseignement. Cette politique dite de francisation provoqua d'assez vives réactions dans le milieu. Le Devoir y fit écho le 1er avril 1974 :

> «Les parents juifs anglophones sont fort mécontents et soulignent que seuls les Juifs font face à une francisation forcée [...]. Le Congrès juif réagit avec violence à la discrimination du gouvernement à l'égard des écoles juives [...]. Ils revendiquent le droit de tous les parents juifs à une éducation juive pour leurs enfants et le droit strict à des subventions gouvernementales pour une telle éducation juive.»

À compter de 1974, les écoles juives mirent donc fin progressivement à leur association avec la CEPGM et se virent octroyer généralement une DIP pour l'enseignement qui n'était plus couvert par le contrat d'association. La situation est très différente en ce qui concerne les écoles juives d'enseignement secondaire puisque les premières DIP furent délivrées en 1970-1971. Il importe de signaler que ces autorisations au secondaire ne comportaient pas de date d'échéance et qu'elles n'étaient pas visées par le programme de francisation prévu pour l'enseignement primaire et l'éducation préscolaire.

Au départ, les écoles ont été réticentes à s'engager dans ce processus de francisation de leurs services éducatifs à l'enseignement primaire et à l'éducation préscolaire. C'est pourquoi, assez tôt après 1976, le gouvernement de l'époque engagea des discussions avec la communauté juive pour que soit respectée cette politique. Le ministre de l'Éducation fixa un nombre minimal de minutes d'enseignement en français pour que soient maintenues les autorisations déjà accordées. Certaines écoles qui refusèrent de se soumettre à cette norme perdirent alors leur DIP et ne la récupérèrent qu'en 1979.

1.4 Les autres communautés

L'histoire de la fréquentation scolaire dans le cas des autres communautés a été soumise à beaucoup moins de soubresauts. Pour ce qui est des écoles privées appartenant à ces autres communautés, elles sont, dans la quasi totalité des cas, de création beaucoup plus récente. C'est l'histoire des écoles juives qui a servi ici de modèle. Ainsi l'École Socrates est d'abord déclarée d'intérêt public avant de signer en 1978 un premier contrat d'association avec la Commission des écoles catholiques de Montréal, contrat qui est toujours en vigueur et qui place ce groupe dans une situation unique et très avantageuse au plan financier. Quelques années plus tard, l'École Démosthène accueillant les jeunes d'origine grecque de l'Île de Laval a signé le même genre d'entente avec la commission scolaire Chomedey de Laval.

Les motifs qui amenèrent le ministre de l'Éducation à autoriser la signature de telles associations méritent d'être précisés. Ce n'est pas en vertu de son caractère ethnique que l'École Socrates obtint du ministre de l'Éducation l'autorisation de signer un contrat d'association avec la Commission des écoles catholiques de Montréal. Selon les documents consultés, il appert que le ministre de l'Éducation y voyait le moyen, grâce aux clauses prévues au contrat, d'assurer la stabilité de l'établissement qui venait de traverser une période assez tumultueuse. En novembre 1977, le ministre de l'Éducation précisait son point de vue au président de l'Association des parents en ces termes :

> «Il devient de plus en plus certain que l'avenir de l'école ne saura être assuré à l'intérieur du cadre juridique et administratif actuel. Les gestes qui ont été posés récemment vont à l'encontre des conditions qui nous ont d'ailleurs permis de reconnaître le statut actuel de l'école pour l'année en cours.
>
> Pour ma part, j'estime qu'il faut se tourner vers une solution qui offre plus de garanties de stabilité; c'est pourquoi j'ai demandé que le Ministère entreprenne des démarches auprès de la Commission des écoles catholiques de Montréal afin d'examiner la possibilité que l'école entre sous un régime d'association avec la Commission.»

Quant à l'École Démosthène, son origine remonte à 1982. Le ministre de l'Éducation a alors entériné un contrat d'association avec la Commission scolaire Chomedey de Laval. Cette décision a été prise dans un contexte fort délicat. Le ministre de l'Éducation de l'époque n'entendait accorder aucune nouvelle DIP à un établissement privé. L'École Socrates s'opposait vivement à l'ouverture de l'École Démosthène. De plus, à cette époque, le ministère de l'Éducation avait déjà entrepris ses travaux de restructuration du système scolaire qui devaient aboutir en 1983 au dépôt du projet de loi 40. L'établissement obtint un permis en 1982 et fut autorisé à signer un contrat d'association. Il s'agissait d'un statut provisoire d'école associée pour un an étant entendu que l'établissement serait intégré au secteur public dans le cadre de la réforme scolaire projetée.

1.5 Quelques données qualitatives concernant le fonctionnement et l'organisation des écoles de communautés culturelles et religieuses

La langue d'enseignement

Au secondaire, à quelques exceptions près (en particulier dans les deux écoles sépharades), la plupart des écoles juives dispensent leur enseignement en anglais. Au primaire, une majorité d'écoles juives dispensent le minimum prévu (840 minutes)

d'enseignement en français. Quelques établissements dépassent le minimum. Dans certains cas (en particulier dans les deux écoles sépharades), l'enseignement se donne entièrement en français. Il en va de même dans les écoles qui se conforment au minimum prévu d'enseignement en français et qui ont, au cours des dernières années, ouvert des sections françaises pour accueillir les nouveaux immigrants qui ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais. Toutes les écoles primaires juives sont donc trilingues. En plus du français, on y enseigne l'anglais langue seconde dans toutes les classes du primaire ainsi que l'hébreu.

Dans les écoles grecques, tout l'enseignement des matières prévues au régime pédagogique se donne en français. Ces écoles sont également trilingues, enseignant le grec et l'anglais à tous les groupes d'âge, en plus du français.

La situation est identique à l'école musulmane et dans les écoles arméniennes.

À l'école allemande, l'enseignement est dispensé principalement en allemand. L'anglais et le français sont enseignés tant au primaire qu'au secondaire.

Le régime pédagogique

Toutes ces écoles sont tenues de dispenser les programmes édictés par le ou la ministre et de respecter les exigences du régime pédagogique en ce qui concerne les matières qui doivent être enseignées. Parallèlement à l'enseignement du programme officiel, toutes ces écoles consacrent en outre un certain nombre d'heures par semaine à l'enseignement de la langue, de la culture et de la religion d'origine. En général, le temps consacré à l'enseignement du programme officiel se rapproche du temps minimal prévu au régime pédagogique (environ 80 p. 100). C'est en partie grâce à cet écart d'environ 20 p. 100 et par l'allongement du temps de présence à l'école que ces établissements peuvent donner un enseignement additionnel de la langue, de la culture et de la religion d'origine. On peut signaler qu'à cet égard, tout comme à l'égard de la question de la langue d'enseignement, la situation actuelle est très différente de celle qui pouvait être observée dans les écoles juives avant 1969 et surtout avant la mise en place du programme des écoles associées. À cette époque, l'enseignement des matières profanes se faisait en anglais et la portion de temps consacrée à ces matières était moins importante que maintenant; certaines écoles consacraient même très peu de temps à l'enseignement de ces matières. La politique de francisation et l'obligation de respecter le régime pédagogique permirent donc d'améliorer sensiblement l'enseignement dispensé dans ces établissements.

Les enseignants

Les enseignants et les enseignantes des matières profanes sont tous titulaires d'une autorisation d'enseigner. Certains d'entre eux sont des Québécois ou des Québécoises francophones de vieille souche. Quant aux enseignants et enseignantes de la langue, de la religion et de la culture d'origine, ils ne sont pas nécessairement titulaires d'une autorisation d'enseigner et le ministère de l'Éducation accepte cette situation parce qu'à ses yeux il ne s'agit pas d'un enseignement faisant partie des matières obligatoires prévues au régime pédagogique. Il assimile plutôt cet enseignement à des activités complémentaires de formation qui pourraient presque correspondre à de l'enseignement de culture personnelle.

L'incidence de la diversité religieuse sur l'organisation de ce réseau d'écoles

Lorsqu'on analyse ce réseau d'écoles, surtout le réseau des écoles juives, on est entre autres frappé par une certaine tendance à la multiplication des écoles pour répondre aux désirs de communautés parfois assez restreintes. Cela a pour effet de conduire à la création d'écoles de fort petite dimension; ce qui n'est pas sans conséquences sur la qualité des services offerts et sur les ressources mises en place. Si certaines de ces écoles, et ce sont souvent les plus importantes et les mieux connues, offrent un enseignement de grande qualité, quelques écoles présentent parfois une organisation dont la qualité n'est en rien comparable à celle des autres écoles privées déclarées d'intérêt public. C'est la faiblesse de certaines de ces organisations qui a parfois posé un dilemme aux membres de la Commission consultative qui étaient partagés entre la volonté d'assurer un enseignement qualifiant et de qualité à tous les jeunes Québécois et Québécoises et le désir de permettre aux parents de se donner des écoles qui respectent leur liberté de conscience. Chez les Juifs, tout fonctionne comme si presque chaque communauté, au nom de sa spécificité propre au plan religieux, culturel et linguistique, désirait avoir sa propre école. L'éventail qu'on y trouve au plan de l'orthodoxie religieuse, au plan de la diversité des pays d'origine, au plan de l'héritage culturel est donc très large. La tendance du ministère de l'Éducation a été jusqu'ici de se rendre aux arguments invoqués par les communautés pour justifier l'ouverture de nouvelles écoles. Ainsi qu'on peut l'observer plus haut (tableaux 1 et 2), les autorisations se sont donc progressivement multipliées.

2. CADRE CONCEPTUEL D'INTERVENTION DANS L'ORGANISATION DES RELATIONS INTERETHNIQUES

2.1 Une question de sémantique

Tout phénomène d'immigration dans une société donnée, surtout lorsqu'il s'agit d'une société constituant un État-nation, provoque nécessairement une forme quelconque de réaction. Cette réaction est le résultat du contact entre des groupes d'arrivants et une société d'accueil. Pour décrire les attitudes, les intentions et les politiques qu'adoptent les collectivités vivant ces phénomènes d'immigration, la sociologie moderne a établi tout un vocabulaire pour lequel cependant il n'est pas toujours aisé d'établir des définitions ou des descriptifs clairs qui permettent de bien délimiter le champ sémantique de chacun des concepts et des termes utilisés. Le rôle de la Commission n'est évidemment pas de reprendre cet exercice. Il est cependant utile, afin d'éviter des incompréhensions ou des discussions purement sémantiques de reprendre ici brièvement les différents concepts que l'on trouve dans la littérature spécialisée et de préciser le sens que nous donnerons dans cet avis à ces divers termes ainsi que les différences que nous retenons entre ces concepts.

Aux deux extrémités de l'éventail des attitudes et politiques en matière d'immigration, on trouve l'assimilation (on utilise parfois le terme ethnocentrisme ou modèle des cultures monolithiques) et la juxtaposition (on parle parfois de pluriculturalisme). Il s'agit là de concepts qui constituent une approche théorique, plutôt que pratique, pour interpréter une réalité donnée ou des politiques établies par les sociétés d'accueil. En effet, dans le contexte occidental actuel, ces politiques se situent toujours en pratique à un endroit quelconque entre ces deux extrêmes. Lorsqu'on utilise dans la littérature spécialisée le premier de ces termes, c'est-à-dire l'assimilation, c'est habituellement pour désigner le processus par lequel progressivement, en quelques années ou, le plus souvent, en quelques générations, les nouveaux arrivants perdent à peu près complètement leurs référents d'origine pour devenir des citoyens qui s'identifient à peu près complètement aux autres citoyens. Le terme assimilation est donc particulièrement bien adapté pour désigner l'aboutissement de ce processus où les groupes d'immigrants connaissent, en fin de course, une acculturation complète à la culture du groupe d'accueil. Le terme est peut-être plus utile donc pour décrire la naissance ou le développement d'États-nations qui ont pu se produire dans l'histoire.

L'autre terme, le pluriculturalisme, désigne, lui, un phénomène assez théorique qui, à notre connaissance, est à peu près inexistant dans les phénomènes récents d'immigration, sauf peut-être dans quelques cas marginaux. Dans ce modèle, les nouveaux arrivants conservent ou conserveraient intégralement leur caractère particulier de génération en génération. On se trouverait ainsi en face d'une situation où des cultures et des communautés diversifiées cohabiteraient sans qu'il n'y ait entre elles d'interrelations sociales, culturelles ou même politiques.

Ce qu'on observe dans les faits, lorsqu'une société accueille des immigrants en nombre significatif, c'est plutôt un phénomène de convergence ou de convivialité qui prend des formes et des intensités variables, selon que l'on met l'accent sur les processus d'intégration ou sur la préservation des différences des communautés culturelles. L'intégration réfère, bien qu'à des échelles diversifiées, à un contact culturel quelconque, voire à une interpénétration minimale entre les cultures. Mais, par opposition à l'assimilation pure et simple, on y fait la présomption que sera maintenu un minimum de différenciation des cultures, que subsistera un minimum d'identité spécifique des cultures qui sont mises en présence. Par ailleurs, l'intégration suppose l'existence d'une culture publique commune, que cette culture soit celle de la société d'accueil ou qu'elle soit le résultat d'une construction nouvelle qui surgirait progressivement de la symbiose des cultures qui se côtoient.

On peut, en regard du degré d'intégration réalisé ou souhaité, parler de trois modèles principaux, même si les termes utilisés ne réfèrent pas à des catégories conceptuelles toujours très claires, univoques et bien différenciées les unes des autres. Plusieurs auteurs et chercheurs ont souvent mis en évidence les glissements sémantiques de certains de ces termes'. Tout se passe comme si les mots n'arrivaient pas à fixer une réalité mouvante et à en saisir les multiples facettes. Par-delà l'apparente simplicité des termes communément utilisés (minorités, ethnicité, race, culture, etc.) on constate que ces termes revêtent des acceptions multiples. Le but de l'exercice est donc ici de résumer les acceptions les plus courantes que prennent les concepts les plus souvent utilisés dans la littérature spécialisée.

2.2 Le multiculturalisme

De tous les concepts, le multiculturalisme peut sembler, surtout au Canada, le plus simple, mais c'est peut-être celui dont la valeur polysémique est la plus variée. L'étude sur l'école et les cultures de l'OCDE nous en donne une bonne idée :

> «Ce signifiant polyvalent désigne à la fois un mouvement d'idées, une idéologie ou une situation culturelle [...]. Le concept demeure vague lorsqu'on l'applique à l'interaction des cultures dans une même société : il peut indiquer qu'il y a osmose, échange, mélange de ces cultures, mais aussi simple juxtaposition. Il est encore employé pour désigner l'impact sur les cultures minoritaires lorsqu'elles cohabitent avec la culture dominante, qui se confond souvent avec la culture de la majorité. Selon cette acception, la culture dominante échappe au multiculturalisme et reste en dehors de la sphère multicul-

---

A. SAYAD, «De populations d'immigrés à minorités», dans CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987, p. 129 et 131.
F. RAVEAU, «Ethnicité, migration et minorités», dans CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'Éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987, p. 106 à 109.

turelle : d'un côté, les groupes qui font l'objet des politiques multiculturelles (les minorités ethniques, les migrants, les aborigènes, les minorités linguistiques) et, de l'autre, le groupe majoritaire qui produit cette politique pour eux [...]. Le glissement sémantique d'une acception qui englobe tous les groupes, à une autre, exclusive, qui ne concerne que certains groupes [...] est fréquent. Le terme [...] se prête admirablement à ce double effet d'ouverture et de fermeture, de reconnaissance et de négation du pluralisme[1].»

Dans son acception la plus courante, entre autres au Québec et au Canada, le multiculturalisme désigne une orientation, voire une politique, dont l'objectif viserait à assurer aux minorités l'insertion la meilleure et la plus harmonieuse possible, grâce à une approche respectueuse des cultures d'origine, une approche qui favoriserait la préservation et la perpétuation des cultures minoritaires. Dans les sociétés qui adoptent cette approche, l'État mettra normalement en place un ensemble de mesures favorisant le développement et l'épanouissement des cultures d'origine, d'une part, et une certaine forme d'interrelation et d'enrichissement respectif entre ces cultures et la ou les cultures majoritaires, d'autre part. Cette approche permettra à chacun ou à chaque groupe culturel de se construire un ensemble de référents culturels, religieux, historiques ou mythiques qui sera perçu comme constituant son identité culturelle particulière et spécifique, en somme une «identité d'origine». Serge Ouaknine rejoint cette conception de la notion de multiculturalisme, conception que l'on trouve chez de nombreux auteurs et observateurs de la société canadienne et québécoise, lorsqu'il définit la société multiculturelle en ces termes : «On appelle multiculturel un ensemble de différences ethniques, de différences qui relèvent des origines de l'ensemble des immigrants qui ont constitué cette nation[2].»

Le multiculturalisme est le modèle d'intégration retenu par plusieurs pays, bien qu'avec des points d'insistance différents d'un pays à l'autre. C'est entre autres le modèle de la Suède où l'on trouve une politique très progressiste à l'égard des minorités. Actuellement, la politique suédoise provoque de plus en plus de réactions à cause des conséquences observées.

Le Canada a fait du multiculturalisme sa politique officielle même si, dans les faits, on constate la perpétuation et la nette prépondérance des deux groupes majoritaires anglophone et francophone. L'utilisation du terme pour décrire les orientations politiques du Canada en matière d'intégration des immigrants remonte à 1971, lorsque le premier ministre de l'époque annonçait la politique gouvernementale de «multiculturalisme dans un cadre bilingue». Mais déjà à la fin des années 1960, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme attachait beau-

---

[1] CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'école et les cultures*, Paris, OCDE, 1989, p. 33.

[2] Serge OUAKNINE, «Les rêves menacés de la transculturalité» dans Jacques LANGLAIS et al. (dir.), *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, Montréal, Éditions du Méridien, 1990, p. 213.

coup d'importance aux relations interculturelles, reconnaissant le Canada comme étant essentiellement une société pluraliste au plan ethnique et culturel. La Commission royale d'enquête tendait ainsi à mettre l'emphase sur le respect de l'identité de l'immigrant. Elle favorisait une «intégration qui n'implique pas, pour l'individu, la perte de son identité, de ses caractéristiques personnelles, de sa langue et de sa culture d'origine. Coupé de ses racines, le migrant risquerait d'appauvrir sa personnalité et de priver la société d'une partie des valeurs qu'il lui apporte[1].»

Cette politique fut mise en place très lentement de sorte qu'en 1986, il n'y avait que trois provinces qui avaient adopté une loi reconnaissant le multiculturalisme. Cette politique consiste surtout à reconnaître la diversité culturelle et ethnique qui compose la collectivité nationale. Ainsi, le ministre d'État pour le multiculturalisme déclarait en 1984 que cette diversité constituait «la vraie essence de l'identité canadienne[2]». La construction de cette vision du Canada s'est forgée lentement. Certains en sont venus à ne voir d'autre avenir pour le Canada que celui d'un pays multiculturel. D'autres ne perçoivent là qu'une vue de l'esprit que les faits contredisent. Cette politique a quand même donné naissance à de multiples initiatives ou programmes visant à promouvoir cette vision du Canada. Toutes ces actions, dont certaines ont une valeur positive évidente (lutte contre le racisme, programmes de valorisation des cultures d'origine, etc.), s'appuyent sur une approche fort généreuse de la question des relations entre citoyens. Elle s'inspire d'une idéologie qui prône le relativisme culturel et qui fait la promotion de l'égalité des citoyens de toute origine. En cherchant à mettre en valeur le respect des droits individuels, ce modèle accrédite l'image d'une société fondée sur la très grande liberté des individus. Ce modèle va donc permettre, voire encourager, l'émergence et l'expression de particularismes culturels dont les seules limitations seront fondées sur les exigences ou les règles de la cohabitation harmonieuse des citoyens. Ce faisant, ce modèle acquiert ses lettres de noblesse par la référence qu'il fait à certaines valeurs mises de l'avant dans les sociétés modernes, telles que la liberté, l'égalité, la fraternité. Par ailleurs, c'est ce qui amènera certains à penser que, tout généreux qu'il soit, ce modèle risque, par les politiques qui en découlent, de conduire à la juxtaposition de ghettos.

Ce modèle comporte certains risques dans la mesure où il pèche par angélisme. Certaines des critiques formulées à l'égard de ce modèle estiment justement que la promotion qu'on y fait des cultures minoritaires n'aboutit le plus souvent qu'à une espèce de folklorisation de ces cultures. À la limite, la simple juxtaposition des cultures risque de donner à un pays l'allure d'une «mosaïque culturelle» ou d'un vitrail où l'image d'ensemble se dégage à partir de la juxtaposition d'éléments séparés les uns des autres par tout un réseau de cloisonnés. Cette approche risque donc de

---

[1] COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME, livre IV, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1970

[2] Cité par : CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'école et les cultures*, op. cit., p. 34.

conduire à une certaine *ghettoïsation* des groupes minoritaires au lieu de les aider à devenir des citoyens à part entière.

Cette approche a par conséquent fait l'objet de nombreuses critiques au Québec. Émile Ollivier rompt avec l'idée d'une culture d'origine définie «comme une distance temporelle et spatiale». Pour lui, «cette perception ne serait pas dommageable si elle ne fixait pas le migrant dans sa culture comme un piège dans lequel, lui-même, s'enferme ou ne cesse de tomber[1]». Julien Harvey va dans le même sens lorsqu'il dit : «Le multiculturalisme décompose culturellement les plus faibles. Le multiculturalisme est une théorie au service des élites, qui ne sont pas pour l'ensemble du peuple, surtout dans le climat de faiblesse culturelle qui est la nôtre[2]». Certains spécialistes perçoivent même le multiculturalisme à la canadienne comme une tentative pour banaliser la place du Québec dans l'ensemble canadien en mettant de côté la thèse des deux peuples fondateurs.

Dominique Schnapper, pour sa part, voit dans «l'instauration d'un état pluriculturel et plurilingue sans prédominance d'une langue et d'une culture déterminée une vue de l'esprit[3].» Pour cet auteur, «même dans les pays comme le Canada et l'Australie qui font du multiculturalisme une doctrine officielle, ce qu'on constate dans les faits, c'est le caractère marginal et symbolique de l'action dite multiculturelle[4].» En somme, tout au long de son ouvrage, Dominique Schnapper démontre que l'intégration véritable des immigrants à la société d'accueil n'est pas un choix parmi d'autres possibles, mais qu'elle est de l'ordre de la nécessité puisque, comme processus, elle «est et a toujours été génératif de la nation[5].» Le recteur de l'Université du Québec, M. Claude Corbo, lui-même un petit-fils d'immigrant, abonde dans le même sens lorsqu'il écrit que «la politique du multiculturalisme est source de division, génératrice d'illusions, malhonnête et dangereuse[6].»

---

[1] Émile OLLIVIER, op. cit., p. 86.

[2] Julien HARVEY, «L'immigration est non seulement une affaire de coeur mais aussi de tête», *Revue Notre-Dame*, février 1988, p. 19.
Voir aussi : François ROCHER et Guy ROCHER, «La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme» dans Fernand OUELLET et Michel PAGÉ (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 43 à 76.
Julien HARVEY, «Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais» dans *Pluriethnicité, éducation et société Construire un espace commun*, op. cit., p. 77 à 92.
Fernand OUELLET, «Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation» dans Fernand OUELLET (dir.), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 107 à 124.

[3] Dominique SCHNAPPER, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1991, p. 87.

[4] Ibid., p. 87.

[5] Ibid., p. 81.

[6] Claude CORBO, *Mon appartenance*, Montréal, VLB Éditeur, 1992.

En France, le discours, surtout celui de la gauche, à évolué au cours des dernières années. Il n'y a pas encore si longtemps on parlait beaucoup du «droit à la différence» de l'édification d'une «société multiculturelle» où les diverses communautés pourraient conserver leurs spécificités. Ce discours prônant le respect de toutes les traditions aspirait à l'avènement d'une société pluriethnique comme à un idéal à atteindre. Ce discours est de plus en plus perçu comme un néopaternalisme colonial à visage humaniste. Le «différentialisme» est vu alors comme la poursuite d'une relation d'exclusion et de domination à l'égard des minorités. Le président d'Europe-Plan (mouvement européen de défense des droits civiques) M. Areski Dahmani, a exprimé ses réserves face au multiculturalisme devant des organismes québécois préoccupés par les questions d'intégration ethnique et de défense des intérêts des immigrants. Jean Chartier dans Le Devoir du 10 août 1992 résumait les propos de M. Dahmani en ces termes :«Le leader européen considère que la position défensive des groupes minoritaires maintient souvent leur minorisation. «Vous ne pouvez pas construire une nation sur la base du multiculturalisme, leur a-t-il déclaré. La pluralité et le multiculturalisme sont une façon de s'exclure d'un projet de société.» M. Damani se méfie du multiculturalisme et lui préfère une approche républicaine d'intégration des immigrants car celle-ci donne les mêmes droits à tous les citoyens.» L'idéal républicain qui fonde l'appartenance à une nation sur une citoyenneté qui consiste en l'adhésion individuelle à un ensemble de valeurs communes cherchera à éviter toute source de ghettoïsation afin de donner à chaque immigré les outils nécessaires pour qu'il puisse devenir un citoyen à part entière. Cette remise en question du «différentialisme» à la française va effectivement très loin. Sans même devoir évoquer les politiques prônées par l'extrême droite, on peut mentionner, à titre d'illustration, le rapport Hussenet (commandé par le premier ministre après la célèbre affaire des foulards), rapport qui conclut entre autres à la nocivité des cours de langues et de cultures d'origine[1].

2.3 L'interculturalisme

S'il prend aujourd'hui beaucoup de place, le discours interculturel est quand même récent. Cette approche s'est développée bien après l'idée d'assimilation et apparaît comme une solution de rechange au multiculturalisme. Ainsi, Porcher dit que le pluralisme culturel sur un même territoire n'est valable que s'il devient interculturalisme[2]. L'interculturalisme constitue lui aussi un concept qui a pris de nombreux visages. Julien Harvey écrit même que cette formule est sans doute «la plus difficile à définir[3]». Il n'est d'ailleurs pas plus facile de définir l'interculturalisme qu'il n'est aisé

---

[1] Eric CONAN, «Immigrés : les cinq tabous», *L'Express*, novembre, 1991.

[2] L. PORCHER, *L'interculturel aujourd'hui, Réflexions méthodologiques, Projet no. 7*, Rapport final du groupe du projet, CDCC, Strasbourg, 1986, p. 8.

[3] Julien HARVEY, «Intégrer les immigrants, Perspective internationale», *Relations*, octobre 1991, p. 238.

de préciser le sens du mot «culture». Bernard Lorreyte illustre bien l'ambiguité du concept lorsqu'il écrit :

> «L'idéologie interculturelle tend à recouvrir tout et son contraire. Par exemple : ici, un soutien actif des minorités en lutte, ailleurs, ce qu'il faut bien considérer comme les modalités insidieuses d'un néocolonialisme occidental[1].»

Certains voient même dans l'interculturalisme une approche purement idéologique du phénomène d'insertion ou d'intégration des immigrants, un état d'âme, une attitude[2]. L'interculturalisme serait alors une espèce de «vertu militante, pratiquée par des missionnaires qui croient dans une société nouvelle bâtie sur la fraternité, l'amour réciproque et la compréhension entre les hommes[3].»

Le modèle de l'interculturalisme fait parfois l'objet d'une analyse un peu plus fine et il est alors disséqué en certains concepts dont les plus importants prennent les noms de «convergence culturelle», «culture publique commune», «intégration pluraliste»[4].

Il importe de noter que le plus souvent, au Québec, l'approche interculturelle vise à tenir compte à la fois de la nécessaire convergence culturelle et de la préservation des spécificités culturelles ou, si l'on préfère, de la reconnaissance de la légitimité des différences. Cette approche, dont les défis sont énormes, repose sur des fondements d'ordre social et ethique tels que le relativisme culturel, la dynamique des différences, le respect des autres, l'émergence du pluralisme. L'interculturalisme se veut alors «un effort systématique en vue de développer une plus grande compréhension tant de sa propre culture que de la culture des autres[5].» Elle est perçue, dès lors, comme un moyen pour écarter les risques d'éclatement social dont l'issue ne pourrait se solder que par la fuite des minorités ou, au mieux, par leur fragmentation ou leur disparition par acculturation. À cet égard, Michelyne Rey Von Allmen décrit bien les objectifs de l'interculturalisme :

> «Il ne s'agit ni de contraindre les migrants, enfants ou adultes, à afficher leur origine ou à en assumer la culture, ni de leur imposer dans le pays d'accueil une assimilation non désirée, mais de leur donner les

---

1. Bernard LORREYTE, «Enjeux interculturels», *Éducation permanente*, 1984, p. 3.
2. L. PORCHER, *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
3. CENTRE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'école et les cultures*, op. cit., p. 34.
4. Voir Julien HARVEY, *Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais*, op. cit., p. 78.
5. Fernand OUELLET, «Éducation, compréhension et communication interculturelle : essai de clarification des concepts», *Éducation permanente*, 1984, p. 48.

moyens d'exprimer leur propre personnalité, individuelle ou collective, leurs propres revendications culturelles et de leur assurer la coopération de la communauté d'accueil et des pays d'origine dans cette recherche d'identité, de liberté et d'épanouissement.»[1]

En poussant un peu plus loin la réflexion, on pourrait dire à propos de ses objectifs que l'interculturalisme est une tentative visant à ce qu'une partie de la richesse et de la culture de chaque groupe devienne un peu celle des autres. L'interculturalisme est alors perçu comme une relation de rencontre et d'échange. Il ne peut être cependant réduit cette seule valeur de transformation que représente la rencontre des cultures différentes ni à l'enrichissement résultant de la superposition de valeurs culturelles différentes. Dans l'usage qui est fait généralement de ce concept, et c'est particulièrement le cas au Québec comme nous l'expliquerons plus loin, l'interculturalisme implique l'idée d'une convergence vers une culture publique commune dont les principaux éléments préexistent dans la culture d'accueil. Il se présente alors «comme un dépassement du multiculturalisme, qui va au-delà de la simple coexistence entre cultures différentes, sans pour autant prôner leur fusion dans un moule commun (le melting-pot), creuset d'un contrat social nouveau[2].» Claude Corbo, pour sa part, fait de l'intégration «la seule voie raisonnable, rationnelle, valable qui s'offre aux sociétés d'accueil [...] à l'égard des allophones que l'immigration [...] leur amène [...]. Le processus d'intégration est doublement bénéfique : pour la société d'accueil qui s'en trouve enrichie [...]; pour l'individu qui acquiert une identité sociale et une appartenance culturelle essentielle à la vie harmonieuse et productive[3].» Lise Bissonnette exprime un point de vue analogue dans son éditorial du Devoir le 8 avril 1992 :

> «Il signifie par la négative quelque chose qui n'est ni l'assimilation, ni la protection entière des identités. Il suppose aussi cette chose, encore indicible, qu'est l'acceptation de la culture et des valeurs de la communauté d'accueil. Il reconnaît que l'exil suppose une part d'abandon de soi, de ses origines. Il propose, en somme, une sorte de creuset à basse température. Mais qu'on ose à peine évoquer parce qu'il suscite encore des tollés chez les inconditionnels du multiculturalisme, et chez tant de groupes de pression qui confondent la nécessaire lutte contre le racisme avec le refus d'une forme de fusion tout aussi nécessaire.»

Par-delà certaines similitudes, l'interculturalisme se distingue donc du multiculturalisme non seulement par des nuances d'interprétation, mais par des différences

---

[1] Cité par : CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'école et les cultures*, op. cit., p.34.

[2] CENTRE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'école et les cultures*, op. cit. p. 34.

[3] Claude CORBO, op. cit., p. 64.

essentielles qui tiennent à leurs fondements respectifs. L'interculturalisme perçoit le dialogue et l'interaction entre les cultures comme quelque chose de possible, l'ouverture aux différences comme la meilleure perspective au plan moral et politique. La préoccupation d'une intégration à une culture publique commune, d'une convergence culturelle y est sans cesse présente. L'interculturalisme apparaît alors «comme un projet, un voeu, une hypothèse, une perspective, un travail de longue haleine à reprendre sans cesse, un engagement éthique, un idéal[1].» Si le multiculturalisme est une juxtaposition qui présente une image de la société par la technique de la mosaïque, l'interculturalisme emprunterait davantage à l'interpénétration des couleurs de la peinture impressionniste. Le souci du maintien d'un tissu social cohérent vers lequel doivent converger les cultures immigrées y est constamment présent. Certains auteurs y voient la condition essentielle à la constitution de la nation. C'est le cas par exemple de Henri Laberge qui à propos des nations écrit :

> «Pour que celles-ci apparaissent, il faut comprendre que la simple proximité géographique ne suffit pas. Encore faut-il que s'élaborent des normes communes pour la vie en société [...], des institutions communes, une même façon de définir les droits et obligations de chacun [...], en bref, une culture commune que nous appelons la culture nationale [...]. Une culture nationale se construit avec les apports de cultures ethniques et principalement avec ceux de la culture ethnique majoritaire [...]. De même que la langue maternelle et la langue d'usage domestique sont des éléments importants de la culture ethnique, la référence à une langue commune est un élément capital de la culture nationale[2].»

Certains pays ont opté pour une approche interculturelle comme réponse aux questions posées par l'intégration des immigrants. C'est le modèle retenu par le Conseil de l'Europe et qui se dégage, entre autres, du projet no 7 sur l'éducation et le développement culturel des immigrants. Julien Harvey décrit ainsi ce modèle : «Il cherche naturellement un chemin entre le modèle français qui refuse les communautés culturelles stables et le modèle anglais qui les accepte. On le décrit actuellement ainsi : instaurer une interpénétration entre les cultures, sans gommer l'identité spécifique de chacune d'elles; mettre le multiculturel en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel, avec tout le dynamisme que celui-ci implique[3].»

---

[1] Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement dans *L'école et les cultures* résume ainsi la pensée de L. Porcher à la page 34.

[2] Henri LABERGE, *Culture nationale et cultures ethniques, l'interculturalisme à la québécoise*,op. cit., p. 899 et p. 900.

[3] Julien HARVEY, *Intégrer les immigrants*, op. cit., p. 238.
Voir aussi : Julien HARVEY, *Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais*, op. cit., p. 82 et 83.

C'est aussi le modèle officiel du Québec, celui qu'on trouve dans la politique gouvernementale de 1990 (Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration).

Cet énoncé reconnaît que l'immigration constitue un apport dynamique au plan socioculturel. «Loin d'être un problème à résoudre, la diversité ethnie culturelle est d'abord et avant tout un enrichissement pour le Québec[1].» L'énoncé fait de l'immigration et de l'intégration les deux volets indissociables de cette politique. L'idée d'intégration en constitue l'une des lignes de force majeures. Le degré d'intégration et de participation des immigrants à la société québécoise y est vu comme l'une des conditions indispensables au succès de la politique d'immigration et «au maintien de rapports harmonieux entre les Québécois de toutes origines[2].» Par cet énoncé de politique, le gouvernement du Québec annonce que sa position en matière de relations interculturelles visera « à éviter des situations extrêmes où différents groupes maintiendraient intégralement et rigidement leur culture et leur tradition d'origine[3].» Tout en souhaitant que les Québécois de toutes origines soient ouverts à des échanges intercommunautaires, les orientations de la politique québécoise en matière d'immigration favorisent l'intégration des minorités à la culture majoritaire. L'énoncé décrit ainsi cette politique :

> «La politique québécoise d'immigration et d'intégration s'appuie sur trois constats essentiels :
>
> . l'immigration est un facteur de développement et un atout pour l'avenir du Québec sur les plans démographique, économique, linguistique et socioculturel;
>
> . la contribution de l'immigration à ces défis dépend étroitement de l'intégration et de la pleine participation des immigrants et de leurs descendants à la société québécoise;
>
> . le succès de l'intégration repose sur le respect, par les Québécois de toutes origines, des choix de société qui gouvernent le Québec moderne[4].»

L'énoncé de politique propose un ensemble d'actions et de moyens visant à «optimiser la contribution de l'immigration au développement du Québec» et «à

---

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Au Québec pour bâtir ensemble*, op. cit., p. 14.
2. Ibid., p. 15.
3. Ibid., p. 18.
4. Ibid., p. 19.

assurer l'intégration des Québécois de toutes origines à une société francophone, démocratique et pluraliste[1].» Lise Bissonnette définissait la politique du Québec dans un éditorial du Devoir (1992.04.08) comme «celle de l'intégration enrichie du respect des différences enfin comprises, mais intégration tout de même.»

Malgré cet énoncé officiel de politique, on constate que, dans les faits et dans la pratique, par l'ensemble de ses politiques et de ses interventions, la position du Québec est à la fois influencée par le concept du multiculturalisme et son acceptation de communautés stables possédant ses organismes de regroupement, parfois même ses propres institutions sociales, et par une volonté assez puissante d'intégration et de convergence des cultures minoritaires vers la culture de la majorité francophone.

Si l'hypothèse de l'interculturalisme, ignorée il y a à peine vingt ans, est devenue, dans certains milieux, le concept à la mode en matière d'insertion des immigrants, au point même parfois d'en faire une doctrine, il faut bien prendre conscience que cette approche présente un certain nombre de pièges et de défis dont les enjeux constituent une variable lourde de conséquences dans la définition de la texture du tissu social d'une collectivité. Le Québec n'échappe pas à ce type de défis. Certains auteurs comme Micheline Rey-Von Allmen[2] en France et Fernand Ouellet[3] au Québec les ont particulièrement bien évoqués. Les risques inhérents à l'idéal de respect de la différence, dont nous parlerons plus loin, sont présents dans le modèle interculturel. On reproche à certains aspects de l'interculturalisme soit le téléscopage des cultures d'origine, soit une atteinte à certains privilèges. On y voit parfois une attitude dominatrice, sinon «assimilationniste» ou, à l'inverse, une menace à l'unité nationale. On peut aller jusqu'à se demander si l'approche interculturelle n'appartient pas au monde de l'utopie, au sens noble du terme. Cette approche n'est-elle qu'une tentative de réconciliation d'objectifs et de valeurs antithétiques ? Par cette approche, on tenterait à la fois de préserver certains idéaux démocratiques en se donnant bonne conscience et en cherchant à préserver les différences, tout en se donnant des garanties suffisantes pour assurer la cohésion sociale et la convergence culturelle indispensables à la perpétuation de la culture d'accueil. Bien que l'hypothèse de l'interculturalisme présente des défis majeurs, c'est peut-être cependant la seule hypothèse qu'on puisse défendre, le seul choix possible, la seule option qu'on puisse faire, tout comme on fait le choix d'un rêve ou d'un idéal à atteindre.

---

[1] GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Au Québec pour bâtir ensemble*, op. cit., p. 19.

[2] Micheline REY-VON-ALLMEN, «Pièges et défis de l'interculturalisme», *Éducation permanente*, septembre 1984, p. 11 à 22.

[3] Fernand OUELLET, *Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation*, op. cit., p. 107 à 124.

2.4 Le transculturalisme

Le concept de transculturalisme est plus rarement utilisé[1]. On peut même se demander s'il s'agit d'un modèle réellement ou suffisamment distinct de l'interculturalisme pour justifier qu'on en parle. Lorsque le syntagme est utilisé, c'est pour mettre l'accent sur l'aspect de changement et de mouvement culturel qui apparaît déjà dans l'interculturalisme. Dans l'analyse du problème de «l'altérité» culturelle qu'il fait, le modèle transculturel tente d'échapper à la dichotomie ou à l'opposition entre les cultures d'origine et les cultures d'accueil pour tenter d'articuler la réflexion portant sur la question de l'insertion sociale «autour d'un concept de culture conçu comme plurielle, dynamique, en mouvement[2]».

Appliquée au migrant, la transculturation est perçue comme un continuum, un processus continu dans lequel le migrant est appelé à franchir certaines étapes[3] à partir d'un point de départ qui est l'action de migrer, c'est-à-dire d'enclencher un processus qui conduit nécessairement vers un ailleurs, un ailleurs géographique bien sûr, mais un ailleurs culturel aussi. À cet égard, la préservation ou la conservation de la culture d'origine devient un mythe. Qu'il le veuille ou non, qu'il y consente ou non, le migrant est mis en présence d'un ensemble de forces et de tendances qui infléchissent nécessairement sa culture d'origine à des degrés divers,selon les politiques d'insertion mises en place par la société d'accueil et selon la volonté de l'immigrant lui-même de s'intégrer à cette société. L'immigrant est nécessairement engagé dans un processus continu de transculturation. Il ne fait pas que transporter avec lui sa culture d'origine dans la société d'accueil. À travers différentes étapes, il devra ajuster ce bagage culturel, il devra le transmuer. Pour Émile Ollivier, «ce pluriel d'étapes diverses, changeantes, jalonné d'emprunts, de collages, grignote jusqu'au noyau dur de son identité[4]». On reproche parfois au multiculturalisme et à certaines conceptions de l'interculturalisme le fait qu'ils conduisent à la *ghettoïsation* ou à la folklorisation de la culture migrante. Le modèle transculturel, lui, ne réduit pas cette culture à un ailleurs géographique et historique. La culture du migrant y est perçue comme une entité qui vit et se transforme dans un ailleurs qui est ici et maintenant et demain.

---

1 Il est entre autres utilisé et défini par Serge OUAKNINE, op.cit., p. 211 à 215.
Voir aussi les publications et articles suivants :
- Émile OLLIVIER, op. cit..
- Fulvio CACCIA et Lamberto TASSINARI, «Vers une lingua franca de la transculture», *Le Devoir*, 28 et 29 juillet 1986.
- Lamberto TASSINARI et al., «Une interview transculturelle», *Relations*, juillet-août 1985.
- Revue Vice Versa.

2 Émile OLLIVIER, op. cit., p. 76.

3 Voir Émile OLLIVIER, op. cit., p. 76 à 82.

4 Émile OLLIVIER, op. cit., p. 86.

Par ailleurs, l'approche transculturelle considère également comme un mythe l'assimilation pure et simple d'une communauté migrante à la communauté d'accueil. Le migrant ne se fond pas tout simplement dans sa communauté d'accueil. Il va s'approprier ce nouvel espace social, culturel et politique, mais en le restructurant partiellement à partir de ses propres référents culturels.

Appliquée à la communauté d'accueil, la même approche conduit à considérer que la culture et l'identité de la communauté d'accueil ne sont pas des réalités stagnantes et fixées dans le temps, mais bien quelque chose qui est en perpétuelle mouvance. Cette façon de voir est induite de la conception même qu'on se fait de la culture dans le modèle transculturel. L'identité et la culture d'accueil sont d'autant plus appelées à se transformer qu'elles interagissent et entrent en relation avec des cultures différentes dans son propre espace social. En conséquence, dans cette interaction, ce qui est en jeu c'est non seulement la (les) culture(s) d'origine, mais aussi la culture d'accueil, un peu comme on l'entrevoit déjà dans certaines conceptions de l'interculturalisme. Les tenants du transculturalisme remettent en cause non seulement les politiques d'insertion qui ont eu cours jusqu'ici, mais leurs fondements mêmes. Le principe du «respect de la différence», sur lequel repose en bonne part les approches multiculturelles et interculturelles, y est vu comme piégé. Émile Ollivier en particulier écrit que «parler de différence», c'est affirmer l'«idée de comparaison» et que «cette opération entraîne quasi-automatiquement la détermination d'un supérieur[1]». À la limite, en fondant la politique d'accueil des immigrants sur le respect de la différence, on risquerait «d'exclure au lieu de convier[2]». L'approche transculturelle favorise donc la recherche de nouveaux modèles d'insertion prenant en compte la mouvance des cultures et leur interaction créatrice. Le transculturalisme évoquerait dès lors le processus continu et créatif d'où surgirait la nouvelle culture engendrée par l'osmose des cultures. Ce serait en quelque sorte une culture mutante résultant de l'interpénétration de cultures différentes. Le concept de culture prend ici le deuxième des sens que lui donnait le Conseil supérieur de l'Éducation en 1983 dans son avis sur l'éducation interculturelle, «celui des normes et valeurs partagées par l'ensemble d'une société, même si elle est très diverse[3]». On pourrait dès lors parler d'une culture «qui intégrerait non seulement la culture canadienne-française dominante, mais aussi toutes les autres ethnocultures qui entrent dans la composition de la société québécoise[4]». Lamberto Tassinari parle de la «création d'une nouvelle identité collective», de «l'amorce d'une civilisation cosmopolite[5]».

---

[1] Émile OLLIVIER, op. cit., p. 85.

[2] Émile OLLIVIER, op. cit., p. 85.

[3] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 1.

[4] Ibid., p. 1.

[5] Lamberto TASSINARI, op. cit., p. 192.

Ce modèle représente donc une attitude qui ne vise ni l'assimilation ou la réduction des cultures migrantes ou minoritaires à la culture de la majorité, ni la juxtaposition de cultures distinctes dans le plus grand respect possible de leurs différences, ni l'accumulation dans la culture de la majorité d'éléments plus ou moins «folklorisés» des cultures migrantes, mais bien la transformation de ces ensembles culturels en une culture nouvelle, la transmutation de la fibre de ces divers tissus culturels en un nouveau tissu qui n'a jamais existé. Il est transmutation de la «fibre, à la fois stable et mouvante des êtres et des productions[1].»

Il s'agit donc là d'un modèle plus théorique que pratique. Certains doutent qu'il puisse être réalisé par une volonté et une action politique. Il ne pourrait dès lors résulter que d'une attitude active de la population.

2.5 Choix d'un modèle

Tous ces modèles peuvent cohabiter en même temps dans une société. Et c'est bien le cas au Québec. Chaque individu ou groupe d'individus peut opter pour l'une ou l'autre de ces approches. On sait très bien par exemple que dans certains milieux, entre autres à l'intérieur des communautés culturelles minoritaires, on privilégie le pluriculturalisme et le multiculturalisme. La Commission croit par ailleurs que l'État doit privilégier l'un ou l'autre de ces modèles à travers les interventions qu'il met en place et qui découlent de la politique qu'il se donne en matière d'insertion des immigrants.

À la lumière de l'analyse des divers modèles d'intégration et d'accueil des immigrants qui vient d'être fait, la Commission considère que le choix que le gouvernement du Québec a fait en 1990 dans son Énoncé de politique, choix qui s'oriente très clairement vers l'interculturalisme, était et demeure pleinement justifié. Le choix de l'interculturalisme, avec une visée importante en ce qui a trait à l'intégration des immigrants, y prend même la forme d'une certaine revendication de la spécificité du Québec, une spécificité qui lui permette d'assurer le respect de ses choix de société. *Au Québec pour bâtir ensemble* précise à cet égard que «le Québec veut voir reconnaître sa spécificité en ce qui concerne les interventions découlant de la politique fédérale du multiculturalisme, qui ne s'inscrivent pas toujours dans le sens des priorités québécoises[2]».

---

[1] Serge OUAKNINE, op. cit. p. 215.

[2] GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Au Québec pour bâtir ensemble*, op. cit., p. 49.

Reste pour la Commission à vérifier le bien fondé de ce choix en le confrontant aux principaux enjeux qui sont en cause et à en tirer les conclusions qui s'imposeront. En toute logique, ce choix doit, entre autres, caractériser les modes d'organisation et de fonctionnement de la vie en société, il doit donc colorer dans un sens précis nos institutions publiques.

3. LES ENJEUX

3.1 Valeur du pluralisme culturel

L'immigration, surtout lorsqu'elle est importante et lorsqu'elle est constituée de flux migratoires dont les cultures d'origine sont assez éloignées de la culture d'accueil, provoque nécessairement une résurgence de la question ethnique. Cette résurgence aura fatalement un impact non seulement sur les politiques des états concernés, mais aussi sur le tissu social de ces nations et sur les mentalités de leur population. Le Québec contemporain n'échappe pas à ce facteur de transformation sociale où même l'identité culturelle nationale est remise en question. Ici comme ailleurs, ce n'est pas sans appréhension et parfois même sans une certaine crainte que se vivent ces situations. Cette crainte n'a d'ailleurs pas à être confondue avec du racisme ou de la xénophobie. Cette crainte est normale parce que l'immigration de populations dont la culture est très différente porte atteinte à l'intégrité de notre substrat social et culturel.

Qu'on le veuille ou non, que cela nous plaise ou non, le Québec de demain sera de plus en plus composé d'individus appartenant à des communautés d'origines ethniques différentes. Il faut même le voir, non comme une réalité à venir, mais comme un état de fait pour la région de Montréal. Pierre-Marc Johnson avait bien saisi cette réalité lorsqu'il avait dit lors de la campagne électorale de 1985 : «Le Québec sera multiethnique ou il ne sera pas. En réalité, le Québec a toujours été multiethnique. Il faudrait plutôt dire : le Québec sera multiracial ou il ne sera pas'.»

Cet état de fait présente des avantages certains. Presque toutes les grandes civilisations européennes sont le résultat d'une osmose culturelle. Les États-Unis se sont construits sur des vagues migratoires successives d'origines ethniques diversifiées. Dans une conférence intitulée *Race et histoire*, qu'il prononça dans les années 1950 devant l'Unesco et qui fut reproduite dans son livre *Anthropologie structurale deux*, Claude Lévi-Strauss aborde le thème de la collaboration des cultures. Il y affirme que «la civilisation implique la coexistence de cultures offrant entre elles

---

Cité par Victor PICHÉ, *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, op. cit., p. 175.

le maximum de diversité[1].» Il précise que les «cultures qui sont parvenues à réaliser les formes d'histoire les plus cumulatives [...] n'ont jamais été le fait de cultures isolées, mais bien de cultures combinant [...] leurs jeux respectifs, et réalisant [des] coalitions par des moyens variés[2].» Par ailleurs, dans la même conférence, il précise que «l'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides [...] consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles [...] qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions[3].»

En 1971, Claude Lévi-Strauss est allé encore plus loin dans une conférence prononcée également devant l'Unesco. Guy Sorman, dans son livre *Les vrais penseurs de notre temps*, rapporte cet événement et les propos qu'il a recueillis auprès de Lévi-Strauss . Il résume quelques-uns des éléments de la pensée de cet anthropologue en ces termes :

> «Ces bons sentiments portent à confondre avec le racisme des attitudes psychologiques qui ont existé et continuent d'exister de tout temps [...]. Il est reconnu qu'entre les cultures s'établissent des relations de plus ou moins grande sympathie; il est donc normal que, mises en contact sur des territoires contigus ou qui se chevauchent, elles génèrent des réactions d'agressivité [...]. Les cultures sont créatives lorsqu'elles ne s'isolent pas trop, mais il faut qu'elles s'isolent quand même un peu. Dans chaque civilisation, il existe [...] des optimums d'ouverture et de fermeture entre isolement et communication, qui correspondent aux périodes les plus fécondes de leur histoire. Si les cultures ne communiquent pas, elles se sclérosent, mais il ne faut pas qu'elles communiquent trop vite, afin de se donner le temps d'assimiler ce qu'elles empruntent au dehors[4].»

Le problème n'est donc pas de savoir si le Québec doit ou non s'ouvrir à l'immigration. Il le faut pour des raisons d'équilibre démographique, mais aussi pour des motifs de développement et d'ouverture sociale, politique et économique sur le reste du monde.

La question qui se pose est donc plutôt de savoir comment vivre ce défi très lourd de conséquence pour l'avenir du Québec. Nous avons décrit plus haut les modèles théoriques possibles. Reste maintenant à compléter cette réflexion en examinant les enjeux qui sont en cause et qui influenceront les choix à faire.

---

1. Claude, LÉVI-STRAUSS, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973, p. 417.
2. Ibid., p. 413.
3. Ibid., p. 383.
4. Guy SORMAN, *Les vrais penseurs de notre temps*, Paris, Fayard, 1989, p. 124.

3.2 Enjeux démographiques

Si l'on fait l'examen du bilan migratoire du Québec, on constate qu'il a, tout au cours de son histoire, subi des pertes importantes de population. Le Québec, par exemple, a presque constamment accusé un bilan négatif dans les mouvements de population interprovinciaux. Le Bureau de la statistique du Québec établit que ce solde migratoire interprovincial a varié durant les années 1966-1967 à 1982-1983 entre -9299 et -46429 avec une moyenne annuelle, pour cette période, de -23835[1]. L'évolution projetée de ce solde migratoire d'ici 2005-2006, dans le plus optimiste des scénarios, ne prévoit pas un solde inférieur à -10340[2] annuellement.

Ce bilan migratoire négatif résulte en partie du fait que le Québec, chaque année, perd une partie significative de ses immigrants. C'est le cas, entre autres, de la communauté juive qui a vu au cours des dernières années un certain nombre de ses jeunes quitter le Québec pour une autre province canadienne. Il faut souligner par ailleurs que ce solde migratoire interprovincial négatif est compensé par un solde migratoire international nettement positif, surtout depuis 1987, de telle sorte que le solde net total est positif depuis 1985. Il se situe actuellement à +34516 selon les estimés de Statistiques Canada pour l'année 1991[3]. On observe également que ce solde total net est en croissance constante depuis 1985. Cependant, pour constituer une partie de la solution au problème démographique, la politique du Québec en matière d'immigration ne doit pas consister uniquement à ouvrir ses portes aux immigrants; encore faut-il que cette politique permette à ceux-ci de s'enraciner harmonieusement dans le contexte socioculturel et économique du Québec.

Les hypothèses démographiques[4] qui prévoient à long terme le maintien de la population à 6 millions impliquent soit un solde migratoire presque nul, soit une immigration internationale de 55 000 individus par année, soit une combinaison partielle des deux phénomènes. De son côté, le démographe Charles Castonguay de l'Université d'Ottawa déclarait récemment à la presse[5] que les données du recensement de 1991 mettent en évidence que les francophones sont menacés de disparition au Canada, le taux de remplacement des générations étant beaucoup plus faible chez les francophones que chez les anglophones et cela, même au Québec. Ainsi, si on compare les données de 1986 à celles de 1991, on constate que les francophones du Québec sont passés de 83,4 p. 100 de la population à 82,5 p. 100, soit

---

1 BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Perspective démographiques régionales*, 1981-2006, juin 1984, p. 59.

2 Ibid., p. 64.

3 Source : Statistiques Canada, Division de la démographie, Section des estimations démographiques, mars 1992.

4 Cf. Évelyne LAPIERRE-ADAMCYK, op. cit. p. 163 À 168.
Normand THIBAULT, Bureau de la statistique du Québec, op. cit.

5 *Le Soleil*, 10 novembre 1992.

une perte de près de 1 p. 100. Cette perte s'est faite au Québec non pas tellement au profit des anglophones, qui ont vu leur part réduite de 0,4 p. 100, mais au profit de citoyens qui déclarent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais et dont le pourcentage est passé de 7,0 à 8,3 p. 100. Le professeur Castonguay précise que, la migration des anglophones hors du Québec ayant considérablement diminué au cours des 5 dernières années, l'orientation linguistique prise par les allophones qui arrivent au Québec devient l'un des facteurs décisifs pour le maintien du caractère français du Québec.

Il devient dès lors évident que l'immigration internationale a un rôle important à jouer dans le maintien ou la croissance démographique du Québec. Cependant, cette migration pose au Québec, et plus particulièrement aux Québécois et Québécoises de souche francophone, des questions vitales :

- Le Québec est-il en mesure de présenter et de maintenir un dynamisme économique suffisant pour éviter qu'il ne devienne qu'un lieu de passage vers d'autres destinations canadiennes ou américaines ?

- La réalité socio-économique et culturelle du Québec a-t-elle un pouvoir d'attraction qui puisse satisfaire les aspirations des nouveaux arrivants. Certains croient que non. Il faut alors se demander si la réalité québécoise peut devenir attrayante ? Comment ? À quel prix ?

3.3 Enjeux politiques et culturels

Les sociétés démocratiques modernes ont toutes opté pour des valeurs comme la liberté, l'épanouissement individuel, l'égalité des personnes et des sexes, la tolérance, le respect du pluralisme, etc.. L'intégration des communautés immigrantes peut parfois frapper de front ces valeurs. C'est particulièrement le cas lorsque les nouveaux arrivants se réfèrent à des cultures d'origine dont les valeurs ou les religions sont très éloignées de celles du groupe d'accueil. Bien qu'il faille être conscients de la puissance régénératrice que représentent ces bouillons de culture, il importe de souligner que la question de l'intégration des immigrants ne se pose pas au Québec dans les mêmes termes que dans la plupart des autres états importants ou très anciens. La situation politique particulière du Québec place en effet sa culture dans un état de plus grande fragilité, surtout au plan linguistique.

3.4 Enjeux éthiques (la question des droits)

Lorsqu'on aborde ces questions où s'affrontent la légitime volonté de la communauté majoritaire de rechercher l'intégration de ses nouveaux arrivants et le désir des minorités ethniques de préserver, de conserver et de transmettre à leurs descendants

l'héritage culturel du pays d'origine, on est spontanément enclin à analyser cette opposition comme une opposition entre des droits collectifs et des droits individuels. Ainsi, l'option multiculturelle du Canada a souventes fois été défendue en se fondant sur la défense des libertés et des droits individuels. Mais il y a sans doute lieu d'examiner plutôt cette opposition en termes de confrontation entre la défense des droits et intérêts collectifs des minorités et celle des droits et intérêts collectifs de la majorité. D'ailleurs, la Charte des droits et libertés de la personne reconnaît à l'article 43 le droit des minorités ethniques «de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe». Ce droit fait partie du chapitre IV de la Charte et non du chapitre I. Il est donc reconnu comme un droit économique et social, au même titre d'ailleurs (art. 42) que le droit de tous les parents «de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés...». On peut dès lors se demander si les valeurs de liberté, de tolérance et de respect du pluralisme prônées par les sociétés démocratiques sont des valeurs absolues qui ne sauraient souffrir aucune limite. Au nom de ces valeurs, doit-on permettre à toutes les initiatives de se développer ? Doit-on accepter des actions, des comportements s'appuyant sur des valeurs qui contredisent celles qui résultent de consensus progressivement construits ou qu'une collectivité s'est fixés comme objectifs à atteindre.

Si on cherche à définir la fonction de la culture d'origine par rapport à la culture d'accueil, ne doit-on pas également faire la distinction entre ce qu'on pourrait appeler la culture privée et la culture publique ? Claude Corbo pose exactement le problème en ces termes lorsqu'il écrit que «si l'on peut accepter que, dans la sphère de la vie privée, les nouveaux Québécois s'inspirent de valeurs bien différentes, la société québécoise ne peut accepter de réordonner sa vie publique pour accommoder ces valeurs'.» Il en va, à ses yeux, de la nécessaire cohésion sociale. Dans cette perspective, la culture d'origine peut être défendue, protégée, mais en tant que culture privée. Par conséquent, la conservation et la promotion de la langue d'origine relèvent de la défense d'un droit privé. La question étant ainsi posée, il importe, au plan de l'organisation scolaire, de clarifier le rôle et la fonction des écoles ethniques et de l'enseignement des langues et des cultures d'origine. En se donnant comme mission de transmettre un héritage linguistique et culturel particulier, les écoles ethniques rendent possible l'exercice d'un droit privé légitime. Ces écoles peuvent même ainsi jouer un rôle utile pour sécuriser l'enfant, surtout l'enfant d'âge primaire, en l'aidant à construire son identité personnelle et en l'enracinant dans sa propre histoire. Cependant, en tant qu'institutions communes de la collectivité ayant une fonction sociale bien définie, ces écoles doivent promouvoir l'acquisition de la langue et de la culture de la majorité. La promotion de la culture publique commune constitue dès lors la limite indispensable à l'exercice de la liberté individuelle et à la promotion de droits privés.

Claude CORBO : op. cit., p. 68.

Vu sous l'angle du droit des parents en éducation, il faut là aussi considérer que ce droit ne peut être envisagé en dehors d'une certaine limitation fondée sur la légitime et nécessaire préservation des valeurs de la culture de la société d'accueil. À cet égard, il peut arriver que ce droit des parents s'oppose au droit de l'enfant à une éducation qui lui permet de s'intégrer harmonieusement à la communauté d'accueil, qui le qualifie en le rendant compétitif et qui lui permet une intégration professionnelle et sociale comparable à celle de tous les autres enfants. C'est là poser le principe de «l'égalité des chances» qui constitue l'une des valeurs fondamentales de notre société et l'un des objectifs les plus importants de la réforme scolaire des années 1960.

La question du droit à la liberté de conscience est plus délicate puisqu'il s'agit là d'un droit fondamental reconnu dans toutes les sociétés démocratiques modernes. On doit toutefois se demander si l'exercice de ce droit peut aller jusqu'à contredire la nécessaire convergence culturelle, si cet exercice et le respect de ce droit peuvent justifier la défense et la promotion de valeurs qui contredisent les valeurs communes fondamentales de la communauté d'accueil.

4. POSITION DE LA COMMISSION

4.1 Position de principe

La Commission estime que le modèle de l'interculturalisme est le modèle le mieux adapté à la situation de notre société. Elle fait donc sienne la politique officielle du gouvernement du Québec à cet égard, parce qu'elle considère que seule une approche établie sur ce modèle est susceptible de promouvoir et de respecter les valeurs qui sont en cause et que la Commission juge important de préserver. La Commission recommande donc que les politiques scolaires du Québec et que les décisions qui sont prises pour actualiser ces politiques soient cohérentes avec la politique officielle du Québec en matière d'immigration.

La position de principe et les recommandations particulières qui en découlent cherchent donc à établir le point d'équilibre le mieux adapté et le plus respectueux possible des principes qui suivent et dans lesquels la Commission reconnaît des valeurs fondamentales.

- Le libre choix en éducation

Le Québec est une société qui a reconnu le droit des personnes de fonder des établissements d'enseignement et le droit des parents de choisir ces établissements pour l'éducation de leurs enfants. Il s'agit là de droits reconnus à tous les

citoyens, quelle que soit leur origine ethnique. La Commission ne veut d'aucune façon remettre en question ce libre choix en éducation. Elle reconnaît toutefois qu'il s'agit d'un droit qui doit être encadré, comme c'est le cas actuellement. L'exercice de ce droit doit même au besoin être limité ou assujetti à certaines exigences découlant d'intérêts supérieurs comme, par exemple, la protection de l'identité nationale et la préservation des éléments fondamentaux de la culture majoritaire, éléments constitutifs du tissu social.

- **La protection des cultures d'origine**

Parmi les fondements de notre société, nous trouvons des valeurs fondamentales telles que la démocratie, le respect des libertés et des droits individuels, la tolérance et l'esprit d'ouverture et d'accueil face à la différence. L'arrivée importante et constante d'immigrants, surtout lorsque, comme c'est le cas maintenant, ces flux migratoires proviennent de pays dont les traditions, les valeurs, la langue sont très différentes des nôtres, met à l'épreuve la solidité de notre consensus autour de ces valeurs. Par-delà les défis que ces situations nouvelles peuvent constituer, par delà les réactions primaires qu'elles peuvent susciter, il importe de voir dans ce phénomène une source importante d'enrichissement et d'ouverture sur le monde. S'il est vrai que les immigrants ont non seulement des droits, mais aussi des devoirs à l'égard de la société d'accueil, celle-ci a, quant à elle, le devoir et la responsabilité de faciliter l'insertion sociale des immigrants et d'apporter aide et appui à la conservation des cultures d'origine. Chose certaine, la politique du Québec en matière d'intégration des immigrants doit faire en sorte que la société d'accueil devienne progressivement pour l'immigrant l'objet de son allégeance première.

En ce qui a trait au domaine scolaire, la Commission est consciente qu'à cause des exigences qui leur furent imposées pour l'obtention d'une DIP, les écoles ethniques, principalement les écoles juives et grecques, qui existent depuis plus longtemps, ont historiquement joué un rôle utile dans l'intégration des jeunes de ces communautés à la culture québécoise, et cela bien avant que le gouvernement du Québec ne se donne en 1990 une politique officielle en matière d'immigration. On doit en effet reconnaître que le fait de dispenser un enseignement conforme aux exigences du régime pédagogique, en ce qui a trait aux matières enseignées, est un premier facteur d'intégration des enfants de ces communautés. De plus, le fait de dispenser l'enseignement des matières profanes en français contribue également largement à cette intégration. Or, en vertu de la politique dite de francisation, le ministère de l'Éducation a exigé au milieu des années 1970 que ces établissements dispensent la plus grande partie de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en français s'ils voulaient être déclarés d'intérêt public, et cela, même si les élèves fréquentant ces établissements étaient des élèves admissibles à l'enseignement en anglais en vertu des dispositions de la Charte de la langue française.

Parce qu'elle considère l'intégration d'une population migrante comme un processus continu comprenant un certain nombre d'étapes, la Commission croit qu'il peut être pertinent, voire nécessaire, de mettre en place des types d'intervention variés, afin de tenir compte de certains facteurs comme l'éloignement culturel du groupe à intégrer ou son arrivée récente en sol québécois. Dans cette perspective, la Commission croit que l'école ethnique privée peut, pour une communauté culturelle donnée, jouer un rôle intégrateur utile. Elle peut même, dans certains cas, faciliter pour un temps l'enracinement du jeune néo-québécois dans son nouveau milieu en lui évitant, entre autres, une brisure trop soudaine entre sa vie d'écolier et sa vie familiale.

Tous les auteurs s'entendent cependant pour affirmer que, parmi toutes les institutions sociales, l'école joue un rôle d'une importance capitale en ce qui a trait à la réussite de toute politique d'intégration. Le rôle de l'école ethnique et les résultats qu'elle obtient au regard de cet objectif d'intégration doivent donc être analysés avec le plus de discernement possible. Bien que l'école privée ethnique puisse, dans certaines circonstances, jouer un rôle utile, à la lumière de son expérience, la Commission n'est pas encline à croire qu'elle soit un moyen indispensable pour réaliser l'objectif d'intégration et pour assurer la conservation de certaines caractéristiques de la culture d'origine. En effet, ces écoles risquent de favoriser parfois une certaine *ghettoisation*, ce qui peut avoir pour effet de ralentir ou de retarder l'intégration de certaines communautés au tissu social commun. L'existence d'écoles ethniques séparées s'imbrique mieux dans une politique d'intégration des immigrants axée sur le modèle du multiculturalisme que dans une politique s'appuyant sur le modèle de l'interculturalisme.

- **Les droits des enfants**

La Commission considère que chaque citoyen doit pouvoir jouir des mêmes droits, quelle que soit son origine. Quant à eux, les enfants d'immigrants ont le droit de recevoir une éducation qui favorise leur intégration sociale et professionnelle et qui leur donne des chances égales à celles des jeunes Québécois et Québécoises de vieille souche. Au nom du respect de la liberté individuelle et des droits privés, il ne paraît pas acceptable que des communautés puissent se doter d'écoles qui, par leur projet éducatif ou par leur manque de qualité, risqueraient à toutes fins utiles de disqualifier les enfants de cette communauté. La Commission tient ici à être bien comprise. Elle ne porte pas un jugement de valeur global sur l'ensemble des écoles ethniques actuelles. Plusieurs d'entre elles offrent un enseignement de qualité. Quelques-unes offrent même une qualité de services éducatifs et disposent de ressources qui pourraient faire l'envie de bien des écoles. La Commission veut plutôt ici affirmer un principe général applicable concrètement, dans le futur, à des projets d'ouverture ou applicable à quelques écoles déjà existantes, reconnues ou non, écoles qui sont souvent plus petites et moins ouvertes que d'autres sur l'ensemble de la société québécoise.

4.2 Principe directeur retenu par la Commission

La Commission recommande donc que toute politique ministérielle à l'égard des écoles ethniques assume et respecte les valeurs qui précèdent. Plus spécifiquement, la Commission considère que les citoyens des communautés ethniques doivent être traités comme tous les autres citoyens. Dans cette perspective, le caractère ethnique d'une école n'est pas un élément suffisant pour justifier à lui seul un traitement particulier pour ces écoles. Celles-ci ne doivent pas constituer un groupe d'écoles jouissant de privilèges particuliers dans le réseau des établissements d'enseignement privés. Elles devraient plutôt être soumises aux mêmes exigences que tout autre établissement privé. À l'inverse, le fait qu'un projet d'ouverture soit déposé par une communauté ethnique minoritaire ne doit pas rendre ce projet inadmissible à l'octroi d'un agrément, si ce projet répond à certaines conditions.

4.3 Application du principe directeur

Ce principe directeur appelle un certain nombre de conséquences tant au plan des actions à entreprendre auprès des établissements déjà reconnus qu'au plan de l'évaluation des projets d'ouverture à venir. Il implique également qu'il conviendrait de revoir le régime des contrats d'association et que soit vérifiée la légalité de pratiques financières qui ont cours dans certains établissements.

4.3.1 Reconnaissance des établissements

4.3.1.1 Établissements déjà reconnus

a) Propositions d'ordre général

Certains établissements, surtout au secondaire, ont obtenu par le passé une déclaration d'intérêt public qui ne comportait pas de date d'échéance. Il ne saurait être question de modifier cette situation. Il pourrait être utile toutefois de dresser le bilan du fonctionnement de ces établissements et d'évaluer les résultats obtenus au regard de l'objectif d'intégration à la communauté québécoise.

Pour ce qui est de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, un seul établissement ethnique a obtenu une DIP sans échéance. Il s'agit d'un établissement qui accueille les enfants de la communauté juive sépharade et qui donne tout l'enseignement des matières profanes en français. Le principe d'équité voudrait que les recommandations qui sont formulées plus loin en ce qui concerne les écoles ethniques qui dispensent l'éducation préscolaire et l'enseigne-

ment primaire s'appliquent également à cet établissement. La Commission s'interroge toutefois sur les possibilités légales de lui appliquer certaines de ces recommandations, puisque cela signifierait qu'il faudrait que le ministère de l'Éducation procède à une révocation de la DIP de cet établissement. La Commission juge qu'il n'est ni opportun ni légitime d'agir ainsi.

En ce qui a trait à cet établissement et aux établissements ethniques d'enseignement secondaire qui sont titulaires d'une DIP sans échéance, la Commission recommande que, par des mesures incitatives, ces établissements soient amenés à se donner au besoin des plans d'action et de développement visant à favoriser l'intégration des élèves, grâce à une meilleure connaissance de la langue et de la culture québécoise francophone, grâce à des initiatives de rapprochement avec la réalité culturelle québécoise et avec des jeunes Québécois et Québécoises appartenant à d'autres communautés, en particulier avec des jeunes de la communauté francophone. Des initiatives comme celles qu'a déjà développées la communauté juive par son programme Action-rapprochement[1] devraient être encouragées dans toutes les écoles ethniques. La Commission recommande aussi que, d'eux-mêmes, ces établissements prennent diverses initiatives pour favoriser le sentiment d'appartenance de leurs élèves et leur allégeance à un Québec majoritairement francophone.

Parmi les établissements déjà reconnus, certains, principalement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, sont titulaires d'une DIP qui vient périodiquement à échéance. La Commission recommande qu'au moment des renouvellements à venir, le ministère s'assure que ces établissements respectent au minimum les conditions qui accompagnaient l'octroi d'une DIP à la fin des années 1970, soit plus particulièrement les conditions reliées à l'usage du français comme langue d'enseignement.

La Commission a, par le passé, observé que certains de ces établissements accueillaient un si petit nombre d'élèves qu'il leur était difficile d'organiser un enseignement qui réponde aux standards de qualité que l'on observe communément dans les établissements privés déclarés d'intérêt public. La Commission croit que, dans de tels cas, il serait souhaitable que ces établissements et le ministère envisagent sérieusement l'hypothèse d'une fusion de certains établissements. La Commission ne croit pas que certaines différences au plan religieux justifient la multiplication des écoles au détriment d'une saine gestion des ressources matérielles et financières ou au détriment d'une organisation pédagogique et administrative qui garantisse un enseignement efficace à tous points de vue. Les distinctions, en ce qui a trait à l'orientation religieuse de tel ou tel groupe, qu'invoquent souvent les écoles ethniques pour justifier leur morcellement existe aujourd'hui tout autant à l'intérieur

---

[1] Programme géré par l'Association des écoles juives et dont l'objectif est d'organiser des échanges étudiants entre les élèves de deux écoles juives ou entre les élèves d'une école juive et d'une école régulière francophone.

des communautés chrétiennes protestantes et catholiques. On n'a pourtant pas songé à multiplier les écoles catholiques publiques pour satisfaire toutes ces orientations. Tout en respectant les gestes et les décisions prises par le passé, la Commission souhaite que progressivement, et cela pour une question d'équité, on en vienne à avoir à l'égard de ces établissements des exigences semblables à celles qu'on a à l'égard des autres écoles privées subventionnées. Il faut en venir à ce que la Loi y soit appliquée de la même façon que dans les autres écoles privées.

b) Propositions spécifiques pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

Les subventions accordées à l'éducation préscolaire posent un problème d'équité particulièrement délicat. Si l'on fait exception des établissements qui accueillent des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage[1], seuls les établissements ethniques ont été déclarés d'intérêt public pour l'éducation préscolaire et cela, dans toute l'histoire de l'application de la Loi sur l'enseignement privé de 1968. À défaut de pouvoir justifier cet état de fait, on peut comprendre les motifs qui ont historiquement abouti à la décision d'accorder des subventions aux écoles ethniques pour l'éducation préscolaire. On sait que le système d'éducation public est fondé sur la confessionnalité et qu'en conséquence, certaines communautés ethniques de confessions différentes se sont senties exclues de ce système, en particulier du côté du secteur catholique qui en l'occurence a fait montre d'un manque d'ouverture et d'un conservatisme de mauvais aloi. On comprend que ces communautés aient pu considérer et affirmer que le système québécois confessionnel ne répondait pas à leurs besoins et qu'elles aient par conséquent créé leurs propres écoles privées. On se rappellera que l'hypothèse d'une commission scolaire juive qui fut examinée à diverses reprises n'a jamais été retenue, sauf en 1930 lors de la promulgation de la Loi David.

La situation a cependant évolué au cours des dernières années et nous nous dirigeons maintenant vers un système scolaire linguistique plutôt que confessionnel. C'est du moins l'orientation retenue par la Loi sur l'instruction publique. L'un des motifs qui fut également invoqué pour accorder des DIP au préscolaire est celui de la francisation de ces élèves. Toutefois, la Commission constate, d'une part, que le ministère de l'Éducation n'a jamais entrepris d'étude, depuis lors, pour mesurer le degré d'atteinte de cet objectif. Elle estime, d'autre part, que la visée de l'intégration des immigrants à la communauté québécoise francophone peut être atteinte par d'autres mécanismes qui seraient à tout le moins tout aussi valables. Cette responsabilité peut être assumée, entre autres, par le réseau public où ont été mises en place et où devront continuer d'être développées toutes sortes de mesures favorisant l'accueil et l'intégration des enfants de populations

---

[1] Très majoritairement, ces élèves fréquentent ces établissements privés en vertu d'ententes avec des commissions scolaires.

migrantes. Aux yeux de la Commission, il n'y a donc plus lieu de maintenir ce privilège dont jouissent actuellement les écoles ethniques et, à moins que le ministère de l'Éducation n'ait l'intention de rendre les subventions accessibles aux écoles privées communes offrant le service d'éducation préscolaire, la Commission recommande de retirer les DIP qui ont été accordées aux écoles ethniques pour ce service éducatif. Ce retrait pourrait s'opérer progressivement, suite à des négociations avec les représentants de ces communautés. Chose certaine, la Commission ne recommande pas d'enclencher des procédures de révocation des autorisations pendant leur période de validité. Elle suggère plutôt de réaliser cet objectif à l'occasion de la procédure de renouvellement de ces autorisations.

Quant aux subventions versées pour l'enseignement primaire, un raisonnement semblable devrait s'appliquer. La Commission constate que l'accès aux subventions pour les écoles communes est restreint à peu près exclusivement aux écoles qui offrent le service d'internat. Si les politiques administratives du ministère devaient demeurer inchangées, la Commission, là non plus, ne croit pas que le fait d'être une école ethnique soit à lui seul un critère qui puisse justifier que ces écoles soient traitées différemment des autres écoles privées. Là encore, si la situation et les politiques actuelles à l'égard des écoles privées communes ne devaient pas évoluer de façon significative, la Commission recommande de traiter les écoles ethniques de la même façon que toute autre école privée et d'éliminer progressivement les privilèges dont elles jouissent actuellement.

Par ailleurs, inspirée par le même souci d'équité, la Commission croit que les écoles ethniques qui organisent des mesures d'accueil et de francisation particulières pour les nouveaux immigrants, comme par exemple des classes d'accueil ou des classes de francisation, devraient recevoir le même type d'aide financière que celle qui est prévue aux régles budgétaires des commissions scolaires. Ce financement pourrait être déterminé dans les règles budgétaires prévues dans la Loi sur l'enseignement privé, si ces écoles devaient conserver leur agrément, ou encore provenir d'un contrat de service spécifique signé avec les commissions scolaires concernées.

4.3.1.2 Contrat d'association

Deux écoles ethniques, l'École primaire Socrates et l'École Démosthène, ont signé un contrat d'association avec la commission scolaire de leur territoire. Ces contrats portent sur les services éducatifs d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. En vertu de ces contrats, ces établissements reçoivent une subvention par élève qui se rapproche de la subvention reçue par une commission scolaire pour chacun de ses propres élèves. Ainsi la Commission des écoles catholiques de Montréal a reçu en 1991-1992 environ 3 185 $ pour chaque élève du primaire inscrit à l'École primaire Socrates, et 2 440 $ pour chaque enfant inscrit à

la même école en éducation préscolaire. Ces subventions sont transmises à peu près intégralement aux écoles associées. Les établissements privés déclarés d'intérêt public ont reçu, pour leur part, une subvention de 2 241 $ en 1991-1992 pour chaque élève inscrit au primaire et une subvention de 1 574 $ pour chaque élève inscrit à l'éducation préscolaire.

Actuellement, en enseignement régulier, seuls ces deux établissements ont été autorisés à signer un contrat d'association avec une commission scolaire. Cette autorisation leur a été accordée par le ministre de l'Éducation en vertu de l'interprétation donnée à l'article 67 de la Loi sur l'enseignement privé de 1968. Dorénavant, c'est l'article 215 de la Loi sur l'instruction publique qui permet à une commission scolaire, avec l'autorisation du ministre, de conclure un contrat d'association avec un établissement privé. Ces deux contrats d'association ont été signés l'un en 1978 et l'autre en 1982. Le contexte et les motifs pour lesquels furent autorisés ces autorisations ont été exposés plus haut. Cette façon de faire était peut être politiquement habile à l'époque et permettait entre autres de contourner, dans des cas particulièrement méritants, la politique du gouvernement de l'époque qui se refusait à accorder toute nouvelle autorisation donnant droit à des subventions. Ces décisions ont eu cependant comme effet de créer un type particulier d'écoles privées subventionnées, faisant de ces écoles des écoles nettement privilégiées, puisque les sommes reçues des commissions scolaires sont nettement plus élevées que celles qui sont prévues comme montants de base pour les écoles déclarées d'intérêt public.

Il faut prendre en compte également que ces établissements exigent des frais de scolarité. Ils s'appuyent pour ce faire sur le fait qu'ils donnent un enseignement en langue et en culture d'origine qui n'est pas couvert par le contrat d'association. Effectivement, selon les renseignements disponibles, ces établissements obtiennent pour chaque élève du primaire une subvention établie à partir d'un rapport maître/élève présumant un temps d'enseignement de 1 410 minutes/semaine, alors que le temps d'enseignement total de ces établissements se situe à 121 p. 100 du temps prévu au Règlement sur le régime pédagogique.

La Commission ne considère pas qu'il est pertinent et justifié de maintenir un tel régime d'association pour quelques établissements ethniques qui sont ainsi financièrement nettement privilégiés. Ici encore le caractère ethnique de ces établissements ne peut à lui seul justifier pareil privilège. On sait très bien en effet que ce régime d'association n'est pas accessible aux établissements privés ouverts à tous et accueillant plus particulièrement des élèves appartenant aux communautés dites de «vieille souche». On voit mal effectivement les commissions scolaires accepter de signer de tels contrats, sur demande, avec un nombre significatif d'établissements. D'ailleurs, même si les commissions scolaires manifestaient un tel intérêt, le ou la ministre de l'Éducation refuserait fort probablement d'autoriser ces contrats d'association, en raison des coûts que cela impliquerait.

La Commission croit donc qu'en toute équité, la légitimité de ces contrats ne saurait reposer sur la seule base du caractère ethnique de certains établissements. En conséquence, comme on imagine mal que ce régime puisse devenir plus largement accessible, la Commission recommande que le ou la ministre de l'Éducation n'autorise pas le renouvellement de ces associations et que les établissements concernés puissent en contrepartie être agréés pour fins de subventions, dans la mesure où le ou la ministre de l'Éducation accepte que les autres écoles privées primaires puissent également être agréées. À cet égard, la Commission ne fait ici que compléter ce qu'elle a déjà formulé dans son avis sur la révision de la loi où elle recommandait que les écoles primaires qui répondent à certains critères aient accès aux subventions, même si elles n'offrent pas le service d'internat. Si telle était la politique du ministère, il ne fait pas l'ombre d'un doute, aux yeux de la Commission, que les deux établissements actuellement associés se qualifieraient facilement pour l'octroi d'un agrément.

Si la Commission n'est pas d'accord avec le maintien du régime d'association tel qu'il se présente actuellement, il va de soi qu'elle ne serait pas favorable à une quelconque velléité d'étendre ce régime à une catégorie particulière d'écoles comme, par exemple, aux écoles d'une ou de toutes les autres communautés ethniques. Si le régime d'association avait été étendu en 1992-1993 aux écoles de l'Association des écoles juives, ainsi que celle-ci en a fait la demande', on peut estimer qu'il en aurait coûté environ 10 millions en argent neuf pour l'année 1992-1993. Il s'agit évidemment d'une dépense récurrente et soumise annuellement aux augmentations des coûts de système. Ces quelque 10 millions supplémentaires par année profiteraient à une douzaine d'écoles recevant environ 6700 élèves. La Commission voit mal sur quel rationnel pourrait s'appuyer l'autorisation de signer de tels contrats d'association. Il s'agirait même ici d'un précédent dangereux puisque le désir de l'Association des écoles juives est d'inclure les élèves du secondaire dans ces contrats, ce qui n'est pas le cas pour les écoles grecques. De plus, il importe de rappeler que de telles autorisations iraient à l'encontre de certains éléments de la politique qui a été jusqu'ici celle du ministère de l'Éducation en ce qui a trait aux écoles ethniques. On sait par exemple que des subventions ont été accordées aux écoles ethniques pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire à la condition que l'enseignement soit donné majoritairement en français. Or, les écoles secondaires juives sont très majoritairement des écoles où la langue d'enseignement est l'anglais. On sait également qu'au début des années 1980, le ministre de l'Éducation a refusé toute forme de subvention au projet d'ouverture d'une section secondaire dans une école grecque, et cela, conformément aux dispositions du contrat d'association valide pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, dispositions qui prévoient que les élèves «qui terminent le primaire seront incités par l'institution associée à se diriger vers une école secondaire française de la Commission [scolaire].»

Le Devoir du 27 octobre 1992 fait écho à cette demande.

On sait qu'à l'occasion du récent débat sur la révision de la Loi sur l'enseignement privé, la Fédération des associations d'établissements privés (FAEP) a demandé le retour à un niveau de financement équivalent à celui qui prévalait avant la Loi 11 de 1981. Ce rehaussement des subventions aurait servi à l'ensemble du réseau des écoles privées du préscolaire au collégial inclusivement, écoles qui accueillent environ 103,300 élèves (y compris les élèves fréquentant les écoles ethniques subventionnées). Cette demande impliquait un déboursé supplémentaire d'environ 33 millions que la Fédération des associations des établissements privés proposait d'étendre sur trois ans. En raison de la situation financière difficile de plusieurs établissements du réseau, la Commission considère que, si des sommes d'argent étaient disponibles pour l'enseignement privé, elles devraient servir prioritairement à relever le niveau de financement de l'ensemble du réseau au moyen d'une hausse des montants de base, plutôt que de ne profiter qu'à un certain groupe ou type d'écoles.

Toutefois, si le gouvernement du Québec jugeait utile, pour l'un ou l'autre des motifs évoqués dans le présent avis, de favoriser dans certains cas l'existence d'écoles ethniques et s'il désirait leur assurer les meilleures conditions possibles pour jouer leur rôle, tant en ce qui concerne la conservation de leur héritage culturel ou religieux particulier qu'en ce qui concerne l'intégration des élèves à la culture québécoise, la Commission ne croit pas que c'est au moyen d'écoles privées associées qu'il faudrait chercher à réaliser un tel projet. Il vaudrait mieux alors, en toute logique et en toute équité, favoriser, par exemple, le développement d'écoles à vocation particulière à l'intérieur du réseau public d'éducation et en faire des établissements d'enseignement soumis aux mêmes règles de fonctionnement et d'organisation que toute autre école publique.

4.3.1.3 Création de nouvelles écoles

En vertu du droit reconnu au Québec de créer des écoles, la Commission considère qu'il n'y a pas lieu de prévoir un moratoire quelconque sur le développement des écoles ethniques. Elle croit cependant que toute demande future, que ce soit une demande de permis ou une demande d'agrément, devrait être traitée et jugée selon les mêmes critères que ceux qui sont appliqués à toute autre demande. Elle devrait en particulier être analysée à la lumière des critères et exigences que la Commission proposait dans son avis sur la révision de la Loi. La Commission n'aurait pas d'objection en particulier à considérer de nouvelles demandes en éducation préscolaire et en enseignement primaire, les écoles ethniques pouvant y jouer un rôle utile pour la sécurisation et pour l'intégration sociale de l'enfant. Avant toutefois de songer à ouvrir de nouveaux établissements, les communautés qui disposent déjà d'une ou de plusieurs écoles devraient d'abord s'assurer que l'ouverture d'une nouvelle école constitue une meilleure solution à un besoin identifié que l'utilisation de façon efficace et efficiente des ressources déjà en

place. La Commission croit que le ou la ministre de l'Éducation devrait de son côté considérer l'ensemble des solutions possibles lorsqu'il fait face à l'expression d'un besoin qui ne serait pas satisfait, l'ouverture d'une nouvelle école n'étant pas toujours la solution la plus appropriée.

Tout en reconnaissant d'emblée le droit de tout citoyen ou groupe de citoyens de créer des écoles, la Commission considère que, dans le cas des écoles ethniques dont l'un des objectifs légitimes est la préservation d'un droit privé, soit celui de la conservation de la langue et de la culture d'origine, le droit de créer des écoles peut légitimement être balisé par les exigences d'un intérêt national supérieur visant le maintien, la préservation et la consolidation de la culture d'accueil. À cet égard, la création de telles écoles doit être conciliable avec la politique que le Québec s'est donnée en matière d'intégration des immigrants, politique qui a été résumée plus haut. En conséquence, la Commission recommande que la création de toute nouvelle école ethnique s'inscrive à l'intérieur des objectifs d'une politique de francisation des populations migrantes. Tout au moins pour avoir droit à des subventions, ces écoles devraient bien sûr satisfaire les exigences déjà prévues par la Loi, en particulier les exigences d'ordre pédagogique. Mais elles devraient également être des établissements francophones où tout l'enseignement du programme officiel est dispensé en français. Pour être acceptée, toute demande d'ouverture avec subventions devrait également faire état d'un plan d'action précis visant l'intégration harmonieuse et progressive des élèves à la réalité culturelle québécoise et favorisant leur insertion sociale. Ces écoles ne devraient être autorisées que si elles respectent le principe démocratique qui vise à donner des chances égales à tout jeune citoyen et toute jeune citoyenne, de sorte que les jeunes néo-québécois qui fréquenteraient ces écoles puissent devenir des citoyens à part entière. Il va de soi, dès lors, qu'un projet d'école ne saurait être accepté s'il ne respecte pas les grandes valeurs fondamentales constitutives du consensus sur lequel repose notre société. Idéalement, il serait même souhaitable que ces écoles, tout au moins au secondaire, soient des écoles ouvertes à des élèves d'origines ethniques diversifiées.

Par ailleurs, tout en reconnaissant le droit de tout groupe de citoyens de tenir un établissement d'enseignement privé, quelle que soit son origine ethnique, la Commission est d'avis que l'école ethnique n'est pas le seul moyen de réaliser les objectifs visés par ces établissements, soit la préservation de l'héritage de la culture d'origine, d'une part, et l'intégration à la collectivité québécoise, d'autre part. L'école commune, qu'elle soit publique ou privée, doit jouer un rôle important d'intégration dans le respect de la différence, principalement dans les régions du Québec où la diversité ethnique est déjà importante.

Toutes les écoles du Québec devraient même avoir la préoccupation de sensibiliser leurs élèves à cette réalité du pluralisme culturel qui est appelé à devenir une caractéristique de plus en plus importante de la société québécoise dans son ensemble. Toute école devrait donc disposer des moyens et des outils

nécessaires pour réaliser cette mission nouvelle qui lui est confiée. Certaines expériences d'éducation interculturelle ont déjà été réalisées. Elles méritent d'être soutenues et encouragées. Nous connaissons l'existence de certains projets dans le réseau de l'enseignement privé, projets visant non seulement à accueillir et à scolariser des enfants d'autres cultures d'origine, mais aussi à offrir à ces enfants des services complémentaires d'enseignement de la langue, de la religion et de la culture d'origine. Aux yeux de la Commission, de tels projets méritent d'être encouragés et soutenus parce qu'ils constituent une réponse très bien adaptée à la politique officielle du gouvernement du Québec en matière d'intégration des immigrants.

4.3.2 Pratiques financières en usage dans certains établissements

Certaines écoles ethniques ont, depuis quelques années, adopté certaines pratiques en ce qui a trait aux frais exigés des parents. Ces établissements exigent des frais de scolarité minimes de deux ou trois cents dollars. L'un d'eux n'exige même aucuns frais de scolarité. Par ailleurs, les parents doivent verser ou sont invités à verser une somme importante à une fondation dont le seul objet est d'aider financièrement l'école. La Commission a déjà soulevé cette question à l'occasion de l'étude du dossier de renouvellement de la DIP de certaines écoles. Elle veut ici clarifier sa position.

La Commission sait qu'avant de procéder de cette façon, probablement à cause d'un coût de revient plus important lié à l'enseignement supplémentaire de la langue et de la culture d'origine, certains établissements exigeaient des frais de scolarité qui dépassaient alors les limites prévues par la Loi sur l'enseignement privé et par son règlement d'application. Le libellé des articles de Loi concernés laissait effectivement bien peu de marge de manoeuvre et, pris au pied de la lettre, il interdisait à un établissement d'exiger des frais pour des services supplémentaires d'enseignement, même si ces services allaient au delà de ceux qui sont prévus au régime pédagogique. Ce peut être là l'un des facteurs qui a amené ces établissements à adopter les pratiques actuelles. Il faut dire cependant que le libellé de l'article 93 de la Loi sur l'enseignement privé adoptée en décembre 1992 laisse entrevoir une solution en ce qui concerne cette question puisque, selon l'interprétation que nous pouvons en donner pour l'instant, la limitation de la contribution financière versée par les parents ne s'appliquerait qu'à la partie des «services éducatifs visés par l'agrément.» On devra cependant se demander si l'enseignement de la langue, de la religion et de la culture d'origine fait partie ou non des services éducatifs visés par l'agrément puisqu'une partie de cet enseignement, tout au moins au secondaire, correspond à des programmes reconnus et qu'il donne droit à des unités pour fins de sanction des études. Si, comme nous le pensons, l'intention du législateur est effectivement de soustraire cet enseignement à la règle de la limitation des frais exigés des parents, il serait possiblement souhaitable que le futur règlement d'application de la loi soit plus explicite que ne l'est la version du projet de règlement qui a circulé jusqu'ici.

La Commission tient particulièrement à bien situer et circonscrire l'objet de ses interrogations face à ces pratiques. Tout d'abord, signalons que le propos de la Commission ne porte pas ici sur le principe du crédit d'impôt que certaines associations souhaiteraient voir s'appliquer aux frais de scolarité versés à un établissement privé. Il s'agit là d'une question importante et délicate qui pourra éventuellement faire l'objet d'un avis particulier de la part de la Commission. La Commission tient également à affirmer bien clairement qu'elle ne s'oppose d'aucune façon à la mise en place de fondations par des établissements privées, fondations dont l'objectif est de recueillir des fonds pouvant constituer une source supplémentaire de financement. Ces démarches sont légitimes et doivent être encouragées.

Ce dont il s'agit ici ce sont les fondations créées par certaines écoles ethniques et dont les pratiques sont très particulières. Disons, dans un premier temps, que la Commission ne met pas en doute la bonne foi des directions d'établissements qui agissent de cette façon. Elle sait très bien aussi que ces fondations ont été reconnues par les ministères du Revenu fédéral et provincial comme organismes de charité autorisés à émettre des reçus pour usage fiscal. La Commission sait également que la Loi de l'impôt fédéral prévoit qu'un établissement privé peut émettre un reçu pour usage fiscal représentant la proportion des frais de scolarité exigés applicable à l'enseignement religieux. La façon d'établir ce montant a d'ailleurs été établi par le ministère du Revenu fédéral selon une méthode de calcul précise. La Loi de l'impôt provinciale ne permet pas cependant l'émission de reçus semblables.

En définitive, la question que se pose la Commission n'est pas de savoir si ces fondations ont le droit d'émettre ces reçus, mais plutôt de savoir si ces fondations peuvent émettre des reçus aussi élevés pour des sommes versées, parfois même exigées, en retour de services d'enseignement obtenus de l'établissement. La Commission n'a pas l'expertise légale qui lui permettrait d'émettre un avis péremptoire sur le sujet. Cependant, la consultation d'une partie de la jurisprudence sur le sujet l'a amenée à s'interroger sur la légitimité de cette pratique. Elle invite donc les deux ordres de gouvernement à examiner la question et à statuer sur la légalité de cette pratique. S'il s'avérait que celle-ci n'est pas conforme à l'esprit et à la lettre de la loi, il faudrait que ces établissements en soient avisés et corrigent leur pratique. Si, au contraire, la pratique était jugée conforme aux dispositions de la Loi, la chose devrait être portée à la connaissance de tous et l'ensemble des établissements privés devraient pouvoir faire de même s'ils le désirent. Encore ici, il s'agit de l'application d'un principe d'équité auquel tient la Commission.

CHAPITRE 2

LES ÉCOLES RELIGIEUSES ET LES ÉCOLES À PHILOSOPHIE PARTICULIÈRE

1. LES DONNÉES DE BASE DE L'ANALYSE

1.1 Présentation du phénomène

La Commission veut aborder cette question en même temps que celle des écoles ethniques parce que ces deux réalités présentent plusieurs points de ressemblance. Ces deux types d'écoles sont le reflet d'un certain pluralisme social et scolaire. Comme c'est parfois le cas pour les écoles ethniques, on se trouve également ici en présence d'écoles qui sont généralement de très petite dimension et dont la qualité de l'organisation pose parfois problème. Les écoles ethniques n'accueillent que des enfants appartenant à une communauté culturelle déterminée. Pour leur part, les écoles dont il sera question dans ce chapitre ne recrutent leur effectif que parmi les membres de certaines confessions religieuses ou parmi les adhérents à une philosophie particulière. Ni les unes ni les autres ne peuvent être perçues comme des institutions dont la raison d'être essentielle est la transmission d'une culture publique commune, ce qui est normalement le cas de l'institution scolaire. D'autres motifs légitiment et justifient leur existence.

1.2 Quelques statistiques

On trouve dans ce réseau des écoles qui peuvent être regroupées en trois catégories différentes :

a) des écoles religieuses intégrées à une commission scolaire
b) des écoles privées reconnues
c) des écoles non reconnues

a) Écoles religieuses intégrées à une commission scolaire

Si l'on fait exception de l'école du Centre de recherche Jivot de Ham-Nord qui n'est pas à proprement parler une école de la Commission scolaire de Victoriaville, bien qu'elle ait été placée sous la responsabilité de cette commission scolaire, on dénombre cinq commissions scolaires qui administrent des écoles chrétiennes évangéliques. En 1992-1993, sept de ces écoles dispensent l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire à 1 202 élèves et cinq dispensent l'enseignement secondaire à 427 élèves.

b) Écoles privées reconnues

Le nombre des écoles privées de ce type est assez limité. On compte en 1992-1993 cinq écoles reconnues à caractère religieux. Cependant, deux de ces établissements n'accueillent pas d'élèves cette année. On compte également deux écoles à philosophie particulière : une école qui s'inspire de la philosophie anthroposophique et une école reliée à la pratique de la méditation transcendantale. Les écoles à caractère religieux reçoivent cette année 389 élèves au préscolaire et au primaire et 164 élèves au secondaire. Les deux écoles à philosophie particulière reçoivent, elles, 134 élèves au préscolaire et au primaire et 28 élèves au secondaire. Il s'agit donc d'un réseau assez marginal et peu développé. Il est légitime de prévoir que certaines écoles viendront s'ajouter à ce réseau : une demande d'ouverture a été traitée en 1990-1991 et une autre en 1991-1992. Une école chrétienne a dispensé de l'enseignement de 1986 à 1989. Il y a également eu un projet d'ouverture d'une école anglicane en 1991.

c) Écoles non reconnues

On dénombre par ailleurs un certain nombre d'écoles non reconnues. Il existe entre autres plusieurs écoles regroupées à l'intérieur de l'Association des Églises-écoles évangéliques du Québec. Selon certaines données, il y aurait au moins quarante écoles non reconnues qui accueilleraient plus d'un millier d'élèves. L'existence de ces écoles remet en question l'organisation du système scolaire, entre autres au plan légal. Doit-on respecter le droit des parents de choisir et de se doter de telles écoles ? Jusqu'où va ce droit ? Est-il conciliable avec le droit des enfants à un enseignement de qualité comparable à celle des écoles publiques ou privées autorisées ?

Il semble bien, à la lecture de certains documents de travail, que le ministère de l'Éducation cherche à trouver une solution légale à ce problème. Certaines dispositions de la nouvelle Loi sur l'enseignement privé et de son futur règlement d'application permettraient au ministre de l'Éducation de reconnaître ces écoles à certaines conditions. Si ces dispositions peuvent constituer une réponse à l'aspect légal du problème, elles ne règlent guère le fond de la question puisque, pour l'instant, il ne semble pas prévu que le pouvoir du ministre sera encadré par des règles administratives qui permettraient de s'assurer que ces écoles offrent des garanties minimales de qualité et qu'elles dispensent un enseignement valable et comparable à celui que reçoivent les autres jeunes Québécois et Québécoises.

1.3 Quelques données qualitatives concernant le fonctionnement et l'organisation de ces écoles

a) Écoles intégrées à une commission scolaire

Ces écoles fonctionnent comme toute autre école publique et leur organisation est également semblable à celles des autres écoles publiques. Ces écoles se conforment aux dispositions des lois et règlements qui les concernent. Elles se conforment en particulier aux grands encadrements pédagogiques prévus pour l'ensemble du réseau scolaire.

Leur seule spécificité réside dans leur projet éducatif particulier caractérisé par une orientation fondamentaliste au plan religieux. On y trouvera donc essentiellement des jeunes dont les parents appartiennent à des communautés de confessions particulières (baptistes, adventistes, pentecôtistes, etc.). L'ensemble du projet éducatif y est informé par cette orientation particulière et même les matières profanes peuvent y être enseignées dans une perspective biblique.

Les enseignants et enseignantes partagent ces croyances et ont été recrutés en tenant compte du projet éducatif de l'école. Ils sont des employés de la commission scolaire au même titre que les autres enseignants et enseignantes et jouissent des mêmes conditions de travail.

Une demande importante existerait pour ouvrir des écoles semblables dans différentes régions du Québec. La réalisation de tels projets n'est possible que là où il existe, chez les commissaires, une volonté politique de répondre au besoin manifesté et là où un terrain d'entente peut être trouvé avec le syndicat local des enseignants et enseignantes en ce qui a trait au recrutement ou à l'affectation des enseignants et des enseignantes dans ces écoles.

b) Écoles privées reconnues

Ces écoles sont toutes titulaires d'un permis. Aucune n'est subventionnée. Il s'agit toujours d'écoles accueillant un petit nombre d'élèves. La plus importante reçoit cette année 141 élèves au primaire et 67 élèves au secondaire. La plus petite compte cette année 11 élèves du primaire.

En vertu des dispositions de la Loi sur l'enseignement privé, elles sont toutes tenues de se conformer aux exigences du régime pédagogique, de respecter l'âge d'admission et d'engager des enseignants et des enseignantes titulaires d'une autorisation d'enseigner.

Selon les informations obtenues auprès de la Direction générale de l'enseignement privé et à la lumière des dossiers étudiés par la Commission dans le cadre de son mandat principal, on peut dire qu'en général ces établissements respectent les exigences de la Loi. Dans un cas ou l'autre on a pu émettre, à l'occasion, des réserves en ce qui a trait aux programmes d'enseignement. La principale difficulté que ces établissements ont pu rencontrer au plan légal se situe au niveau de l'embauche d'enseignants et d'enseignantes qui soient tous titulaires d'une autorisation d'enseigner.

Par ailleurs, ce qui caractérise souvent ces écoles ce sont les lacunes qui sont observées au regard de l'organisation et des ressources dont elles disposent. Ceci peut entre autres s'expliquer par le petit nombre d'élèves inscrits dans ces écoles. Cet effectif restreint a un effet important sur les coûts de l'enseignement et les revenus dont disposent ces établissements.

c) Écoles non reconnues

Nous ne disposons pas actuellement de toutes les informations qui nous permettraient de faire un portrait exhaustif de l'organisation et du fonctionnement de ces écoles.

Un groupe nous est mieux connu: ce sont les écoles membres de l'Association des Églises-écoles évangéliques du Québec. Ces écoles utilisent le modèle d'organisation connu sous le nom d'Accelerated Christian Education (ACE). Il s'agit d'une compagnie américaine dont les produits éducatifs sont utilisés dans une centaine de pays. ACE a prévu une organisation trés précise des écoles utilisant son matériel et dispense également une formation pour les responsables de ces établissements. La philosophie et les principes éducatifs proposés par ACE sont très conservateurs. Certains de ces principes sont même pour le moins discutables.

Le programme d'étude en vigueur n'est pas celui du MEQ. Il s'agit d'un programme d'études basé sur une approche individualisée et comportant un ensemble d'unités d'apprentissage dans cinq domaines correspondant à ce qu'on pourrait appeler une formation fondamentale.

Le programme d'études est micrograduè et chaque unité d'apprentissage est constituée d'un document écrit d'auto-apprentissage appelé PECA. Ces documents comprennent des explications, des travaux et des tests. Dans ces écoles il n'y a pas d'enseignants ou d'enseignantes au sens où nous l'entendont communément. C'est le pasteur, mais plus particulièrement les superviseurs et les moniteurs qui en tiennent lieu, leur rôle consistant non à enseigner, mais à venir en aide à l'élève qui rencontre des difficultés dans la compréhension ou la réalistion des exercices prévus dans les cahiers d'auto-apprentissage.

Il y a sans doute d'autres écoles qui nous sont moins connues et qui utilisent d'autres méthodes ou d'autres approches pédagogiques analogues comme par exemple la méthode Heritage ou encore des méthodes s'apparentant davantage au fonctionnement des écoles régulières.

Une chose sert de dénominateur commun à l'ensemble de ces écoles : toutes considèrent que la formation dispensée dans les établissements publics ou privés est insatisfaisante, principalement au plan philosophique, religieux et moral. Au nom de leurs convictions religieuses et morales ou au nom de leurs conceptions philosophiques, ces personnes sont amenées à créer des écoles qui répondent à leurs attentes. Ces écoles privilégient une éducation fondée sur les valeurs chrétiennes transmises par la Bible et l'Évangile.

2. LES ENJEUX

Malgré les analogies qu'on peut établir entre ces écoles particulières et les écoles ethniques, les enjeux principaux qui sont ici en cause sont assez différents. Ces écoles n'ont qu'un lien accidentel et marginal avec la volonté de certains groupes ethniques de conserver leur culture d'origine. Il s'agit plutôt ici, de la part des parents, d'une volonté de voir leurs enfants éduqués dans un milieu qui non seulement respecte, mais qui fait même la promotion de leur option philosophique ou religieuse particulière. Les enjeux se situent donc nettement ici au plan éthique. La Commission tient à souligner principalement deux aspects de ces enjeux.

2.1 La liberté de conscience

Le problème soulevé par l'existence de ces écoles, surtout celles qui fonctionnent sans aucune forme de reconnaissance, contrairement aux dispositions de la législation scolaire, en est un qui, en bout de course, pose la question du degré d'ouverture et de tolérance sur lequel doit reposer le consensus social. Contrairement à ce qui a été dit plus haut au sujet des écoles ethniques, cette valeur d'ouverture et de tolérance n'a pas nécessairement ici à être confrontée à un intérêt national supérieur, ni même au rôle de l'institution scolaire comme lieu de convergence vers une culture publique commune. C'est tout au moins la lecture que nous faisons du fonctionnement de ces écoles et du système de valeurs qui les anime. S'il est relativement facile de faire une telle affirmation dans le cas des écoles autorisées, il faut avouer que la connaissance que nous avons des écoles non reconnues est, elle, très limitée et mériterait de s'appuyer sur des observations et des analyses plus approfondies de la part du ministère de l'Éducation. La question qui est posée ici, même si c'est indirectement, est celle de la liberté de conscience et de la liberté religieuse qui sont toutes deux des libertés reconnues par l'article 3 de la Charte des droits et

libertés de la personne comme étant des libertés fondamentales'. Il est clair par conséquent que toute discussion portant sur la reconnaissance de ces écoles peut être plus délicate que celle portant sur la reconnaissance des écoles ethniques qui, tout en faisant souvent l'enseignement d'une religion différente, se sont donné principalement comme mission de transmettre à un groupe d'immigrants particulier l'héritage d'une langue et d'une culture d'origine.

En posant la question de ces écoles d'orientation religieuse ou philosophique particulière, on est également vite amené à s'interroger sur la question de la confessionnalité de l'institution scolaire, question qui a marqué de façon importante l'histoire contemporaine du système d'éducation du Québec. Cette discussion dépasse cependant notre propos et nous nous contenterons donc de l'effleurer. Certaines règles ou principes doivent régir à cet égard l'école commune et en particulier l'école publique. Les débats des dernières décennies ont effectivement amené une heureuse évolution de la situation. Le carcan confessionnel, où l'enseignement religieux a été trop longtemps confondu avec un enseignement catéchétique, a subi des assouplissements importants dont l'orientation a conduit au libre choix entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Depuis quelques décennies, plusieurs tentatives ont également été faites au niveau structurel pour modifier notre système d'éducation, tentatives visant à mettre en place un système fondé sur la langue d'enseignement plutôt que sur la confessionnalité. Il est clair que cette évolution devra se poursuivre et que les solutions d'accommodement actuelles n'apportent pas toutes les réponses souhaitables à ces questions.

Pour ce qui nous préoccupe, il faut cependant se rappeler qu'il s'agit d'établissements privés et que, par conséquent, leurs conditions de fonctionnement n'ont pas à être régies par les principes de l'accessibilité à la population en général. Ces écoles n'ont pas, à cet égard, à être des écoles communes et peuvent donc constituer un lieu où une volonté particulière peut s'exprimer et se vivre, pourvu, comme nous l'expliquerons plus loin, que la mission et les objectifs de ces écoles ne contredisent pas la Charte des droits, en particulier en ce qui a trait aux droits des enfants.

2.2 Les limites de la liberté de conscience

Peu de limites peuvent être posées à l'exercice de cette liberté de conscience. Celui-ci ne saurait cependant contrevenir aux grandes valeurs constitutives du consensus social, pas plus qu'il ne pourrait s'opposer au respect des droits des enfants.

Ils sont également reconnus à l'article 2a) de la Charte canadienne des droits et libertés comme constituant des libertés fondamentales.

Dominique Schnapper[1] énonce le principe que, quelle que soit l'idéologie sur laquelle repose la politique d'un état par rapport à la question de l'immigration, la nation ne peut se constituer que «par un processus d'intégration continu». Appliqué à ce qui nous préoccupe ici, soit la diversité religieuse, tout risque donc de se passer comme si la nation ne pouvait tolérer que des différences qui peuvent être conciliables et transcendées par un système de valeurs ou un projet national commun. L'école, de tout temps et en tout lieu a exercé la fonction de socialisation et d'intégration des enfants à l'ensemble de la société. En conséquence, il deviendrait intolérable que l'école, et tout particulièrement l'école publique et l'école privée subventionnée, puissent véhiculer et faire la promotion de valeurs qui contrediraient les valeurs fondamentales sur lesquelles repose l'édification de la communauté et qui génère la cohésion du tissu social.

Une deuxième limite : le droit des enfants. Bien qu'on ait peu l'habitude d'opposer le droit de l'enfant à celui des parents, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit maintenant d'un acquis et certaines législations sont précisément là pour s'assurer que les droits des enfants sont sauvegardés par-delà la volonté, la liberté et, au besoin, par-delà les droits des parents eux-mêmes.

Si l'on trouve tout naturel que l'État, au nom de la collectivité, puisse intervenir pour protéger, par exemple, l'intégrité physique des enfants, on a moins spontanément le réflexe de trouver normal qu'il puisse aussi intervenir pour sauvegarder l'intégrité morale et psychologique de l'enfant, son droit de recevoir une éducation qui lui donne des chances égales. Pourtant, cette protection de l'enfant est tout aussi importante que la protection que l'État doit exercer à l'égard de toute forme d'abus ou de violence physique dont un enfant serait victime. Très concrètement cela veut dire que l'État ne saurait reconnaître et, a fortiori, subventionner un établissement d'enseignement qui, même si ses pratiques et enseignements étaient souhaités par les parents, même si l'enseignement profane qui y était dispensé était jugé satisfaisant, constituerait un risque sérieux pour l'intégrité globale de l'enfant ou qui serait pour lui une filière qui s'avérerait un cul-de-sac.

3. POSITION DE LA COMMISSION

3.1 Position de principe

Étant acquis que tous les citoyens ou tous les groupes de citoyens ont le droit d'ouvrir des établissements scolaires qui leur conviennent, étant acquis également que les établissements privés n'ont pas la même fonction et la même responsabilité sociale de servir d'écoles communes destinées à tous les enfants d'un territoire

---

[1] Dominique SCHNAPPER, op. cit., chapitre 2.

donné, la Commission reconnaît en principe la pertinence de permettre l'existence de ces établissements à vocation particulière, sous réserve des deux conditions suivantes :

a) Première condition :

Que ces établissements assurent un enseignement de qualité suffisante et satisfassent ainsi le droit des enfants à un tel enseignement.

b) Deuxième condition :

Que les philosophies ou les enseignements de type religieux qu'on y trouve soient conciliables avec les valeurs essentielles sur lesquelles reposent le consensus social et la culture publique commune. À cet égard, le fonctionnement et les enseignements de ces établissements doivent respecter non seulement l'intégrité physique de l'enfant, mais également son intégrité psychologique et intellectuelle.

3.2 Application de cette position de principe

3.2.1 Écoles déjà reconnues

La Commission ne peut ici que reprendre et compléter ce qu'elle a eu l'occasion d'écrire à l'occasion de l'analyse de certains dossiers d'écoles. Même si ces établissements ont satisfait de façon générale aux exigences de la Loi sur l'enseignement privé et sont en conséquence titulaires d'un permis, la Commission considère qu'il est de la responsabilité du ministère de l'Éducation de s'assurer que les programmes donnés sont bien ceux édictés par le ou la ministre. Lorsque ce n'est pas le cas, ces programmes devraient faire l'objet d'un examen comparatif et surtout, les acquisitions des élèves devraient être examinées et comparées à celles des élèves qui fréquentent les autres écoles. Le ministère a déjà, par le passé, procédé à de telles analyses. La Commission recommande ici que cette démarche soit davantage systématisée. Ces vérifications devraient se faire dans un esprit d'accompagnement, le ministère mettant à la disposition de ces écoles son expertise afin d'identifier les faiblesses de ces programmes d'études, s'il en existe, et afin d'aider ces établissements à corriger les lacunes observées et à améliorer leur fonctionnement et leur rendement.

Même si, pour l'instant, rien n'incite à croire que les écoles reconnues ont des pratiques ou des théories éducatives condamnables, la Commission considère que ce type d'établissements, qu'ils soient déjà reconnus ou qu'ils puissent le devenir dans l'avenir, devrait faire l'objet d'une attention spéciale visant à s'assurer que les deux conditions mentionnées plus haut sont respectées, soit plus spécifiquement la conformité des enseignements dispensés avec les valeurs fondamentales de notre société et le respect de l'intégrité morale, psychologique et intellectuelle des enfants.

3.2.2 Écoles non reconnues

La question est ici fort complexe, même si elle n'implique qu'un nombre restreint d'établissements et d'enfants. À l'égard de ces écoles, comme à l'égard des écoles reconnues qui dispensent un enseignement dont la qualité est jugée parfois douteuse, l'attitude du ministère de l'Éducation, au nom du respect de la liberté religieuse ou du droit des parents d'éduquer et de faire éduquer leurs enfants selon leurs principes, a parfois consisté à dire que l'État n'a pas à intervenir si les parents choisissent ce type d'écoles pour leurs enfants. La Commission n'a pas exactement la même approche de cette question, principalement lorsqu'il s'agit d'écoles non reconnues à l'égard desquelles il n'est pas évident qu'on puisse faire la présomption que la formation dispensée est appropriée.

Dans son avis sur la révision de la Loi sur l'enseignement privé, la Commission a exprimé sa conviction qu'il ne serait pas sain, sur le plan social, de maintenir la situation de tolérance actuelle qui consiste à laisser fonctionner clandestinement certaines écoles en dehors des cadres de la législation scolaire. Cette façon de faire ne contribue effectivement pas à rapprocher ces groupes de la collectivité et à leur permettre de développer les sentiments de solidarité et d'appartenance nécessaires à la constitution du tissu social. La Commission jugeait par conséquent «plus sage de chercher à ménager dans la loi un espace quelconque qui permettrait à ces groupes de fonctionner légalement à certaines conditions minimales qu'il faudrait établir[1].»

Puisque la connaissance que nous avons du fonctionnement et de l'organisation de ces écoles nous incite à croire qu'il serait irréaliste de penser qu'elles pourraient toutes se conformer aux exigences de la Loi et obtenir un permis, on aurait pu imaginer pour ces écoles une forme différente d'accréditation ou d'autorisation dont la délivrance aurait été encadrée par des exigences minimales en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et l'encadrement des élèves. Même s'il peut paraître difficile, à première vue, d'établir des normes différentes conduisant à des autorisations distinctes pour un même ordre d'enseignement, la Commission croit qu'on aurait pu imaginer une loi qui aurait eu des exigences plus élevées pour des écoles qui souhaitent plus qu'une simple reconnaissance, des écoles qui désirent être titulaires d'un permis. Les écoles titulaires de ce permis auraient alors été mandatées pour dispenser les programmes édictés par le ministre et pour assumer, au nom du ministre,une certaine responsabilité en ce qui a trait à la sanction des études. La loi aurait pu fixer des exigences moindres aux écoles qui désirent simplement être reconnues. En contrepartie, les élèves fréquentant ces écoles n'auraient pu obtenir

---

[1] COMMISSION CONSULTATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ, *La révision de la loi sur l'enseignement privé*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, p. 21.

un diplôme reconnu par l'État sans se soumettre à des examens administrés par l'État ou par une commission scolaire. La politique de l'Ontario va un peu en ce sens.

Quoi qu'il en soit, le législateur, en préparant le projet de loi 141, a choisi une autre voie, une voie sans doute plus facile au plan juridique et au plan politique. Le projet de loi 141 est devenu la nouvelle Loi sur l'enseignement privé en décembre 1992 et on y prévoit diverses dispositions dérogatoires :

- L'article 111, paragraphe 7 accorde au gouvernement le pouvoir d'exclure par règlement «des personnes, organismes, établissements ou services éducatifs de tout ou partie des dispositions de la présente loi ou des règlements pris en application du présent article.»

- Le même article prévoit la possibilité d'accorder par règlement un pouvoir habilitant le ministre à exclure «aux conditions que ce dernier peut déterminer» les mêmes personnes physiques ou morales «de tout ou partie des dispositions de la présente Loi.»

- Ce pouvoir habilitant du ministre de l'Éducation a effectivement été prévu dans le projet de règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé (projet qui a circulé à la fin de l'année 1991). L'article 23 de ce projet de règlement prévoit que «si le ministre de l'Éducation l'autorise, une organisation ou association à caractère religieux sans but lucratif est exemptée de l'application» de certains articles de la Loi sur l'enseignement privé «pourvu qu'une telle organisation ou association remplisse les conditions déterminées par le ministre de l'Éducation.» Les articles visés par ces exemptions possibles portent pour l'instant dans ce projet de règlement sur le régime pédagogique, les programmes obligatoires édictés par le ministre et le matériel didactique approuvé par le ministre. Ces dispositions accordent au ministre de l'Éducation une large marge de manoeuvre lui permettant de régulariser la situation des écoles non reconnues.

La Commission ne partage pas cette approche parce qu'elle la juge dangereuse et mal balisée. S'il peut être difficile, voire impossible, de déterminer les exigences minimales dans la Loi ou dans son règlement d'application, la Commission est d'avis que le pouvoir de dérogation du ministre ne devrait s'exercer qu'à l'intérieur d'une politique administrative qui en fixerait les balises. Tout comme dans le cas de la politique administrative en ce qui a trait à la dérogation à l'âge d'admission, ces balises devraient clairement faire état des exigences minimales au delà desquelles le ou la ministre ne saurait légitimer l'existence d'une école,même par voie d'exemption. Autrement, ce pouvoir de dérogation risque d'être exercé de façon différente, et donc possiblement de façon inéquitable, au gré des ministres et des gouvernements qui se succèderont; ou encore selon la force ou l'influence des groupes d'intérêts qui pourraient solliciter de telles dérogations. La Commission ne

souhaite pas voir l'État (par l'intermédiaire de son ministre responsable de l'éducation) abdiquer, dans des cas d'espèce, la responsabilité qui lui incombe de par la volonté des citoyens de protéger le droit de chaque enfant à un enseignement de qualité suffisante et au respect de son intégrité.

La Commission admet que la liberté reconnue par la Charte canadienne des droits et libertés comprend le droit des parents d'éduquer et de faire éduquer leurs enfants selon leurs convictions et leurs principes philosophiques ou religieux. La Commission est cependant convaincue qu'il tombe sous le sens que le respect de cette liberté n'interdit pas à l'État d'en limiter l'exercice par certaines contraintes raisonnables. La Charte québécoise reconnaît aussi, comme nous l'avons vu plus haut, la liberté religieuse comme une liberté fondamentale. Elle prévoit même le droit des parents d'exiger qu'à l'enseignement public, leurs enfants reçoivent un enseignement conforme à leurs convictions (art. 41). Elle reconnaît même aux personnes le droit de choisir pour leur enfant un établissement d'enseignement privé (art. 42). Il s'agit toutefois là de droits économiques et sociaux qui ne jouissent pas de la protection prévue à l'article 52 qui empêche toute dérogation ultérieure aux droits et libertés reconnus dans les articles 1 à 38, à moins d'utiliser une clause dérogatoire. S'il en est ainsi, la Commission croit que c'est parce que, à côté de la liberté reconnue aux parents, existent également des droits, ceux des enfants, des droits qui imposent des responsabilités non seulement aux parents, mais également à l'État pour qui la qualité de l'éducation dispensée à tous les jeunes citoyens et citoyennes ne saurait être indifférente.

On a de plus en plus pris l'habitude de voir l'État intervenir par voie législative pour établir ce délicat équilibre en se donnant les moyens de protéger ceux de ses citoyens qui sont parfois les plus démunis et les plus fragiles, c'est-à-dire les enfants et les jeunes. On peut à cet égard mentionner l'article 39 de la Charte des droits et libertés de la personne qui affirme le droit de tout enfant «à la protection, à la sécurité et à l'attention que ses parents ou les personnes qui en tiennent lieu peuvent lui donner.» L'article 42 de la Loi sur la protection de la santé publique prévoit que pour des enfants de moins de quatorze ans, «en cas d'impossibilité d'obtenir» le consentement de l'autorité parentale ou «lorsque le refus du titulaire de l'autorité parentale n'est pas justifié par le meilleur intérêt de l'enfant, un juge de la Cour supérieure peut autoriser les soins ou traitements» requis.

En tête de liste de ces dispositions législatives, il faut bien sûr placer la Loi sur la protection de la jeunesse, et en particulier ses articles 38 b et 38 e qui déclarent que

«la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis :

- si son développement mental ou affectif est menacé par l'absence de soins appropriés ou par l'isolement dans lequel il est maintenu...;

- s'il est gardé par une personne dont le comportement ou le mode de vie risque de créer pour lui un danger moral ou physique.»

Même dans le domaine de l'éducation, l'État exerce déjà cette responsabilité. Il le fait par exemple par les dispositions de la Loi sur l'instruction publique en ce qui a trait à la fréquentation scolaire obligatoire. Pour ce qui est de l'enseignement privé, la Charte des droits et libertés de la personne reconnaît à l'article 42 le droit des parents «de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés» mais elle ajoute aussitôt «pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi.» La Loi sur l'enseignement privé est justement l'exercice concret de cette limitation de la liberté ou du droit des individus et des parents. Encore faut-il que cette limitation ne puisse pas être rendue inopérante par un pouvoir de dérogation à peu près absolu dont jouiraient le gouvernement et le ou la ministre de l'Éducation.

Le pouvoir judiciaire lui-même a reconnu le bien-fondé de ces limitations à la liberté religieuse et à la liberté de conscience. Le rejet du pourvoi par la Cour suprême du Canada en 1986 dans la cause Jones c. La Reine est assez explicite à cet égard et concerne justement la prétention d'un pasteur d'éduquer ses enfants dans le cadre d'un programme scolaire dispensé par son église. L'appelant prétendait que l'obligation qui lui était faite par la School Act de l'Alberta d'inscrire ses enfants à l'école publique ou, à défaut, de demander une exemption à l'égard de cette obligation constituait une atteinte aux droits qui lui étaient reconnus par les articles 2 et 7 de la Charte canadienne des droits et libertés. Sa défense s'appuyait sur sa prétention que la School Act de l'Alberta «porte atteinte à ses croyances religieuses et le prive de la liberté d'éduquer ses enfants comme il l'entend, contrairement aux principes de justice fondamentale[1].» Dans son jugement, la Cour suprême reconnaît que les provinces ont le droit de promouvoir et de protéger leur intérêt en matière d'éducation de qualité :

> «Considérant que la province a un intérêt impérieux à ce que les jeunes reçoivent un enseignement approprié, l'obligation pour la personne qui donne des cours à la maison ou ailleurs de faire attester le caractère approprié de son enseignement est justifiable dans une société libre et démocratique. Cette obligation constitue une limite raisonnable aux convictions religieuses des parents en ce qui a trait à la manière d'élever leurs enfants[2].»

COUR SUPRÊME DU CANADA, *Recueil des arrêts de la Cour suprême du Canada 1986, vol. 2.*, Ottawa, L'Imprimeur de la Reine pour le Canada, p. 290.

Ibid., p. 285.

Dans le même jugement, le juge LaForest précise que «permettre à quelqu'un d'ignorer» cette obligation «pour des motifs de convictions religieuses aurait pour effet d'entraver de façon injustifiée l'application d'un programme législatif légitime visant à assurer une norme raisonnable en matière d'éducation[1].»

Ce jugement n'a rien pour étonner. Il tombe en effet sous le sens que les libertés individuelles peuvent et doivent être encadrées dans une société démocratique. Il en va de la capacité de cette société de promouvoir et de protéger les valeurs fondamentales sur lesquelles se construit le consensus social. Peut-on, par exemple, accepter que l'État reconnaisse l'existence d'un établissement d'enseignement qui ferait la promotion de valeurs religieuses comme par exemple la soumission de la femme à son mari, qui défendrait des pratiques comme l'excision ou la polygamie, alors que le consensus social tend de plus en plus à reconnaître l'égalité des sexes et le respect de l'intégrité des personnes comme des valeurs fondamentales.

On trouve la même perception des choses et en particulier la même vision de la responsabilité de l'État en matière d'éducation dans les sociétés comparables à la nôtre. Citons, à titre d'exemple, cet extrait du jugement de la Cour suprême des États-Unis dans l'arrêt de 1954 Brown v. Board of Education of Topeka :

> «Education is perhaps the most important function of state and local governments. Compulsory school attendance laws [...] demonstrate our recognition of the importance of education to our democratic society. It is required in the performance of our most basic public responsabilities [...]. Il is the very foundation of good citizenship. Today it is a principal instrument in awakening the child to cultural values [...] in helping him to adjust normally to his environment[2].»

On comprend pourquoi la Commission en vient à recommander à l'égard des écoles non reconnues que cesse la pratique actuelle de tolérance. Elle souhaite que ces établissements soient obligés d'obtenir une reconnaissance. Elle souhaite aussi que, de façon générale, ces établissements soient soumis aux dispositions de la Loi sur l'enseignement privé s'ils veulent être reconnus. La Commission recommande que le ou la ministre de l'Éducation ne recoure que très exceptionnellement et dans des cas extrêmes au pouvoir dérogatoire qui lui permettrait d'exempter une école de certaines exigences prévues à la Loi et cela, à la condition expresse que ce pouvoir dérogatoire ait d'abord été balisé par des règles administratives précises qui assurent

---

[1] *Recueil des arrêts de la Cour suprême du Canada*, op. cit., p. 299.

[2] Cité dans le jugement Jones : idem, p. 297.

la protection des droits des enfants. Si de telles écoles devaient un jour obtenir ce genre d'autorisation et d'exemption, le ou la ministre devrait en rendre compte périodiquement, dans un rapport public, puis vérifier de façon régulière non seulement la qualité de l'enseignement dispensé par ces établissements, mais également leur fonctionnement général.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Dans l'exercice de son principal mandat, la Commission consultative est amenée à étudier toutes les demandes d'octroi et de renouvellement d'autorisations d'enseigner. L'examen de certains de ces dossiers lui est apparu, à l'occasion, particulièrement délicat. Bon nombre des dossiers ayant suscité des interrogations dans l'esprit des commissaires peuvent être groupés dans deux catégories d'écoles bien définies, soit les écoles ethniques et les écoles à caractère religieux ou à orientation philosophique particulière.

C'est ainsi que la Commission a été amenée à s'intéresser à ces dossiers de façon plus globale et à étudier toute la question d'une éventuelle politique du ministère de l'Éducation à l'égard de ce type d'établissements. Elle a voulu apprécier les pratiques actuelles à la lumière de certains principes de base tels que l'équité dans le réseau de l'enseignement privé, la cohérence de l'organisation scolaire avec la politique du Québec en matière d'immigration et le droit de tous les enfants à un enseignement qualifiant.

C'est dans cet esprit que la Commission

Au chapitre 1

1) **recommande que les politiques scolaires du Québec et que les actions qui sont prises pour actualiser ces politiques soient cohérentes avec la politique officielle du Québec en matière d'immigration;**

2) **recommande que ces politiques scolaires s'inspirent du modèle de l'interculturalisme où l'intégration des jeunes immigrants à la culture d'accueil est vue comme un objectif fondamental;**

3) **recommande que toute politique du ministère de l'Éducation à l'égard des écoles ethniques privées tienne compte des valeurs suivantes :**
   - **le libre choix en éducation**
   - **la protection des cultures d'origine**
   - **le droit de tout enfant à une éducation de qualité;**

4) **considère que les citoyens et citoyennes des communautés ethniques doivent être traités comme tous les autres et qu'en conséquence le caractère ethnique d'une école ne saurait constituer un élément pouvant justifier pour ces écoles un traitement privilégié;**

5) considère que les écoles ethniques doivent être soumises aux mêmes exigences que tout autre établissement privé et qu'elles doivent être soumises aux mêmes critères d'évaluation;

6) recommande que, par des mesures incitatives, toute école, qui s'adresse aux enfants d'une communauté culturelle autre que la communauté anglophone et qui est déjà autorisée, soit amenée à se doter d'un plan d'action et de développement visant à favoriser l'intégration des élèves à la culture québécoise francophone;

7) recommande que les initiatives qui ont déjà été prises en ce sens par ces écoles soient encouragées, soutenues et même aidées financièrement à même les programmes existant au ministère de l'Éducation ou dans d'autres ministères;

8) recommande que d'elles-mêmes, les écoles de communautés culturelles, autres que celles de la communauté anglophone, prennent toute initiative de nature à favoriser le sentiment d'appartenance de leurs élèves à la société québécoise et leur allégeance à un Québec majoritairement francophone;

9) recommande que le ministère de l'Éducation s'assure que les écoles ethniques reconnues respectent les conditions qui leur ont été imposées dans le cadre de la politique de francisation établie au cours des années 1970;

10) croit que, dans certains cas, il serait souhaitable que le ministère de l'Éducation et certains établissements examinent sérieusement l'hypothèse d'une fusion de certaines petites écoles;

11) recommande que le ministère de l'Éducation, lorsqu'il y a lieu, en vienne progressivement à poser aux établissements déjà reconnus des exigences semblables à celles qu'il a à l'égard des autres établissements subventionnés;

12) recommande qu'à moins d'un changement dans la politique du ministère de l'Éducation en ce qui a trait au type d'autorisation délivrée aux autres écoles privées donnant l'éducation préscolaire, le ministère retire progressivement les DIP qui ont été accordées aux écoles ethniques pour l'éducation préscolaire;

13) considère que, si la situation et les politiques actuelles en ce qui a trait aux subventions accordées aux autres écoles privées d'enseignement primaire ne devaient pas évoluer de façon significative, il faudrait que le ministère de l'Éducation élimine progressivement les privilèges dont jouissent actuellement les écoles ethniques à cet égard;

14) considère que les écoles ethniques qui organisent des mesures d'accueil pour les immigrants devraient recevoir le même type de soutien et d'aide financière que ceux qui sont prévus à cette fin pour les commissions scolaires;

15) recommande que le ou la ministre de l'Éducation n'autorise pas le renouvellement des contrats d'association intervenus entre les deux écoles ethniques grecques et quelques commissions scolaires;

16) recommande que les écoles ethniques grecques puissent en contrepartie être déclarées d'intérêt public au primaire;

17) recommande que le ou la ministre de l'Éducation n'autorise aucun nouveau contrat d'association favorisant un groupe ou un type particulier d'établissements;

18) pourrait considérer favorablement toute demande d'ouverture d'une nouvelle école ethnique qui répondrait aux critères habituellement retenus par la Commission au moment de l'examen de toute demande d'ouverture de quelque nature qu'elle soit;

19) recommande que de telles demandes d'ouverture soient traitées et évaluées selon les mêmes critères que ceux qui sont appliqués à toute autre demande;

20) recommande que les communautés qui disposent déjà d'un ou de plusieurs établissements cherchent à combler les nouveaux besoins à partir des ressources existantes avant de songer à demander l'ouverture de nouvelles écoles;

21) recommande que, face à l'expression d'un besoin nouveau, le ministère de l'Éducation considère l'ensemble des solutions possibles avant d'autoriser l'ouverture d'une nouvelle école;

22) recommande que la création de toute nouvelle école ethnique s'inscrive à l'intérieur des objectifs d'une politique de francisation des immigrants et qu'en conséquence, seuls les projets d'ouverture prévoyant que l'enseignement des matières profanes sera donné entièrement en français puissent obtenir une autorisation donnant droit à des subventions;

23) recommande que le ou la ministre de l'Éducation n'accueille aucun projet d'ouverture qui ne respecte pas les grandes valeurs fondamentales constitutives du consensus sur lequel repose notre société;

24) recommande que le ministère de l'Éducation encourage les expériences d'éducation interculturelles qui sont conduites dans les écoles communes, qu'elles soient publiques ou privées;

25) recommande que le ministère de l'Éducation apporte tout le soutien voulu afin que les écoles communes qui accueillent des immigrants puissent disposer des outils nécessaires pour assurer à la fois l'intégration harmonieuse des jeunes immigrants et immigrantes et le développement de leur sentiment d'appartenance à leur culture d'origine;

26) recommande que le ministère de l'Éducation s'assure que le libellé de l'article 93 de la Loi sur l'enseignement privé soustrait l'enseignement de la langue et de la culture d'origine donné dans les écoles ethniques à la règle de la limitation des frais exigés des parents;

27) recommande au gouvernement d'examiner les pratiques financières qui ont cours dans certains établissements, en particulier en ce qui a trait aux sommes recueillies par des fondations apparentées aux établissements, et de statuer sur la légalité de ces pratiques.

Au chapitre 2

28) considère que l'exercice de la liberté de conscience sur laquelle repose la légitimité d'écoles à caractère religieux ou d'orientation philosophique particulière doit être limitée par le droit des enfants et par le respect des valeurs fondamentales sur lesquelles repose le consensus social;

29) est d'avis qu'il est de la responsabilité du ministère de l'Éducation de s'assurer que les programmes donnés dans les établissements déjà reconnus sont les programmes édictés par le ou la ministre ou des programmes jugés équivalents;

30) recommande que le MEQ porte une attention spéciale à ce type d'écoles et y vérifie la qualité des apprentissages effectués par les élèves;

31) réitère sa conviction qu'il ne serait pas sain, sur le plan social, de maintenir la situation de tolérance actuelle à l'égard des écoles non reconnues;

32) considère qu'il faudrait chercher à ménager dans la législation scolaire un espace qui permettrait aux écoles non reconnues de fonctionner légalement à certaines conditions;

33) **recommande que le pouvoir de dérogation prévu à la Loi sur l'enseignement privé et par lequel le ou la ministre de l'Éducation pourra régulariser la situation des écoles non reconnues soit balisé par une politique administrative;**

34) **recommande que cette politique administrative comprenne des exigences minimales qui permettent au ministère de l'Éducation de s'assurer qu'est suffisamment protégé le droit de chaque enfant à un enseignement de qualité et au respect de son intégrité physique, morale et intellectuelle;**

35) **recommande que le ou la ministre de l'Éducation rende compte périodiquement, dans un rapport public, des dérogations accordées en vertu des dispositions légales et réglementaires prévues à la Loi sur l'enseignement privé;**

36) **recommande que le ministère de l'Éducation vérifie périodiquement la qualité de l'enseignement donné par les écoles qui feront éventuellement l'objet d'une dérogation en ce qui a trait à certaines exigences de la Loi sur l'enseignement privé.**

BIBLIOGRAPHIE

ANCTIL, Pierre, «Double majorité et multiplicité ethnoculturelle à Montréal», *Recherches sociographiques*, XXV, 3, septembre-décembre 1984.

AUDET, Louis-Philippe, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1940-1971*, Tome 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

BOUCHARD, Gérard, ROCHER, François et ROCHER, Guy, *Les Francophones québécois*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991.

BRUN, Henri, «Comment concilier les droits individuels et les droits collectifs», *L'Action nationale*, LXXX, mars 1980.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Perspective démographiques régionales, 1981-2006*, Québec, 1984.

CACCIA, Fulvio, TASSINARI, Lamberto, «Vers une lingua franca de la transculture», *Le Devoir*, 28 et 29 juillet 1986.

CALDWELL, Gary, «L'immigration et la nécessaité d'une culture publique commune», *L'Action nationale*, LXXVIII, 8, Octobre 1988.

CALDWELL, Gary et FOURNIER, Daniel, «The Quebec question : a matter of population», *Canadian Journal of Sociology*, 12, 1-2, Spring 1987.

CAZEMAJOU, J.-P. et MARTIN J.-P., *La crise du melting-pot : ethnicité et identité aux États-Unis de Kennedy à Reagan*, Paris, Aubier, 1983.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'école et les cultures*, Paris, OCDE, 1989.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Les enfants des migrants à l'école*, Paris, OCDE, 1987.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'avenir des migrations*, Paris, OCDE, 1987.

CERTEAU, Michel de, *La culture au pluriel*, Paris, Union générale de l'Édition, 1974.

CHALOM, Maurice, «La communauté juive et les relations interethniques», dans *Actes du colloque organisé par l'Association pour l'éducation interculturelle du Québec*, Montréal, APEIQ, 1988.

COMMISSION CONSULTATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ, *La révision de la Loi sur l'enseignement privé*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME, livre IV, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1970.

CONAN, Eric, «Immigrés : les cinq tabous», *L'Express*, novembre 1991.

CONGRÈS JUIF CANADIEN, *Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation*, Montréal, 1962.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Vivre la diversité en français : le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, (Notes et documents, n° 64), Gouvernement du Québec, 1987.

CONSEIL DE L'EUROPE, *La culture émigrée dans une société en mutation, l'Europe multiculturelle de l'an 2000*, Strasbourg, 1983.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1983.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les défis éducatifs de la pluralité*, Gouvernement du Québec, 1987.

CONSTANTINIDES, Stéphanos, «Ethnicité et pluralisme culture», *Revue internationale d'action communautaire*, 14/54, automne 1985.

CORBO, Claude, *Mon appartenance*, Montréal, VLB Éditeur, 1992.

COUR SUPRÊME DU CANADA, *Recueil des arrêts de la Cour suprême du Canada 1986*, vol. 2, Ottawa, L'Imprimeur de la Reine pour le Canada, 1986.

DION, Léon, *Québec 1956-2000, À la recherche du Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1987.

DUMONT, Fernand, *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone, 1987.

FOURNIER, Marcel, «Autour de la spécificité», *Possibles*, VIII, 1, 1983.

GAY, Daniel, «Réflexions critiques sur les politiques ethniques du gouvernement fédéral canadien et du gouvernement du Québec», *Revue internationale d'action communautaire*, n° 14/54, automne 1985.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'immigration au Québec et son enjeu démographique : données historiques et perspectives d'avenir*, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, juin 1979.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Au Québec pour bâtir ensemble (Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration)*, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990.

HARVEY, Julien, «L'immigration est non seulement une affaire de coeur mais aussi de tête», *Revue Notre-Dame*, février 1988.

HARVEY, Julien, «Intégrer les immigrants : Perspectives internationales», *Relations*, octobre 1991.

HARVEY, Julien, «L'école montréalaise et le multiculturalisme», *Relations*, mai 1986.

HELLY, Denise, *L'immigration pour quoi faire ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1992.

HENRIGIN, Jacques et MARTIN, Yves, «D'aujourd'hui à 2050» , *L'action nationale*, LXXVIII, mai 1988.

JUTEAU, D., «L'État et les immigrés : de l'immigration aux communautés culturelles», GUILLAUME, P. et al. (dir.), *Minorités et État*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1983.

KAGE, Joseph, «The Education of a minority», *Sounds Canadian, Language and Culture in Multi-Ethnics Society*, 1975.

LABERGE, Henri, «Culture nationale et cultures ethniques, l'interculturalisme à la québécoise», *L'Action nationale*, septembre 1992.

LAFERRIÈRE, Michel, «L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État», *Sociologie et sociétés*, vol. XV, n° 2, octobre 1983.

LANGLOIS, Jacques et ROME, David, *Juifs et Québécois français 200 ans d'histoire commune*, Montréal, Fides, 1986.

LAPERRIÈRE, Anne, «L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires montréalais : vers une autre école ? *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 2, n° 2, septembre 1984.

LAPIERRE-ADAMCYK, Evelyne, «Comment maintenir la population du Québec à sept millions d'habitants ? Examen de quelques hypothèses», dans LANGLAIS, Jacques et al. (dir.), *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, Montréal, Éditions du Méridien, 1990.

LEFEBVRE, H., *Le manifeste différentialiste*, Paris, Gallimard, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973.

LÉVI-STRAUSS, Claude, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

LORREYTE, Bernard, «Enjeux interculturels», *Éducation permanente*, n° 75, septembre 1984.

LORREYTE, Bernard et MATTEUDI, Jean-François, «Insertion des immigrés et dynamique des différences», *Éducation permanente*, n° 75, septembre 1984.

MARCIL-LACOSTE, Louise, «L'échéc de l'affirmation pluraliste», *Critère* n° 22, été 1978.

MILES, Robert, «L'Europe de 1993. L'État, l'immigration et la restructuration de l'exclusion», *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIV, n° 2, automne 1992.

MOREL, André (textes réunis par), *Code des droits et libertés*, Montréal, Les Éditions Thémis, 1989.

OLLIVIER, Émile, «Quatre thèses sur la transculturation», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 2, n° 2, septembre 1984.

OUAKNINE, Serge, «Les rêves menacés de la transculturalité» dans LANGLOIS, Jacques et al. (dir.), *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, Montréal, Éditions du Méridien, 1990.

OUELLET, Fernand, «Le virage interculturel peut-il échapper à la banalisation» dans *Actes du colloque organisé par l'Association pour l'éducation interculturelle du Québec*, Montréal, APEIQ, 1988.

OUELLET, Fernand, «Vers un virage interculturel en éducation», *Revue internationale d'action communautaire*, n° 14/54, automne 1985.

OUELLET, Fernand, «Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation, dans OUELLET, F. (dir.), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

OUELLET, Fernand, «Éducation, compréhension et communication interculturelles : essai de clarification des concepts,» *Éducation permanente*, n° 75, septembre 1984.

OUELLET, Fernand et al., *Pluralisme et école*, Québec, IQRC, 1988 :

- BANKS, James, *Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis.*
- BERRY, John, *Attitudes et éducation dans les sociétés pluralistes.*
- HENRY, Lorcerie, *Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française.*
- MOODLEY, Kogila, *L'éducation multiculturelle au Canada.*
- OLLIVIER, Émile, *Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle.*
- OUELLET, Fernand, *Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation.*
- PAGÉ, Michel, *L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique.*
- SIMARD, Jean-Jacques, *La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde.*

OUELLET, Fernand et al., *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun*, Québec, IQRC, 1991 :

- HARVEY, Julien, *Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais.*
- LABERGE, Henri, *La culture nationale et les cultures ethniques particulières.*
- MARCIL-LACOSTE, Louise, *Les paradoxes du pluralisme.*
- OUELLET, Fernand, *L'éducation en situation pluraliste.*
- PAGÉ, Michel, *Intégration, identité ethnique et cohésion sociale.*
- ROCHER, François et ROCHER, Guy, *La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme.*
- SIMARD, Jean-Jacques, *Droits, identité et minorités : à l'arrière-plan de l'éducation interculturelle.*

PICHÉ, Victor, «La migration internationale temporaire : son fonctionnement et ses implications pour le Québec», *Revue internationale d'action communautaire*, N° 14/54, automne 1985.

PICHÉ, Victor, «Le discours démo-politique au Québec : inclusion ou exclusion ?», *Sociologie et sociétés*, vol. XXIV, n° 2, automne 1992.

PICHÉ, Victor, «Et pourquoi pas l'immigration ?» dans LANGLOIS, Jacques et al. (dir.), *Le Québec de demain et les communautés culturelles*», Montréal, Éditions du Méridien, 1990.

PORCHER, L., *L'interculturel aujourd'hui : Réflexions méthodologiques, Projet Nº 7, Rapport final du groupe du projet*, CDCC, Strasbourg, 1986.

PORCHER, L., *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.

PORTES, A. et MANNING, R.D., «L'enclave ethnique : réflexion théorique et études de cas», *Revue internationale d'action communautaire*, nº 14/54, automne 1985.

RAVEAU, F., «Ethnicité, migration et minorités», dans CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987.

REITZ, Jeffrey, *The Survival of Ethnic Groups*, Toronto, McGraw-Hill Ryerson, 1980.

REY-VON, Allmen, «Pièges et défi de l'interculturalisme», *Éducation permanente*, nº 75, septembre 1984.

SAYAD, A., «De populations d'immigrés à minorités», dans CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987.

SCHNAPPER, Dominique, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1991.

SIOM-BAROUH, Ida, «Relations interethniques et problèmes de minorité», *Sociologie et sociétés*, vol. XV, nº 2, octobre 1983.

SORMAN, Guy, *Les vrais penseurs de notre temps*, Paris, Fayard, 1989.

SORMAN, Guy, *En attendant les barbares*, Paris, Fayard, 1992.

TASSINARI, Lamberto et al., «Une interview transculturelle», *Relations*,, juillet-août 1985.

TERMOTTE, Marc, «Ce que pourrait être une politique de migration», *L'Action nationale*, LXXVIII, mai 1988.

TODOROV, T., *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Le Seuil, 1989.

TREMBLAY, M.-A., *L'Identité québécoise en péril*, Sainte-Foy, Éditions Saint-Yves, 1983.

VACHON, Robert, «D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel», *Interculture*, nº 73, octobre-décembre 1981

COMMISSION CONSULTATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Membres

PAIEMENT, Paul-Aimé, Président
Charlesbourg

BELLAVANCE, Annette
Montréal

CARON-GIGUÈRE, Raymonde
Québec

DION, Skip
Sherbrooke

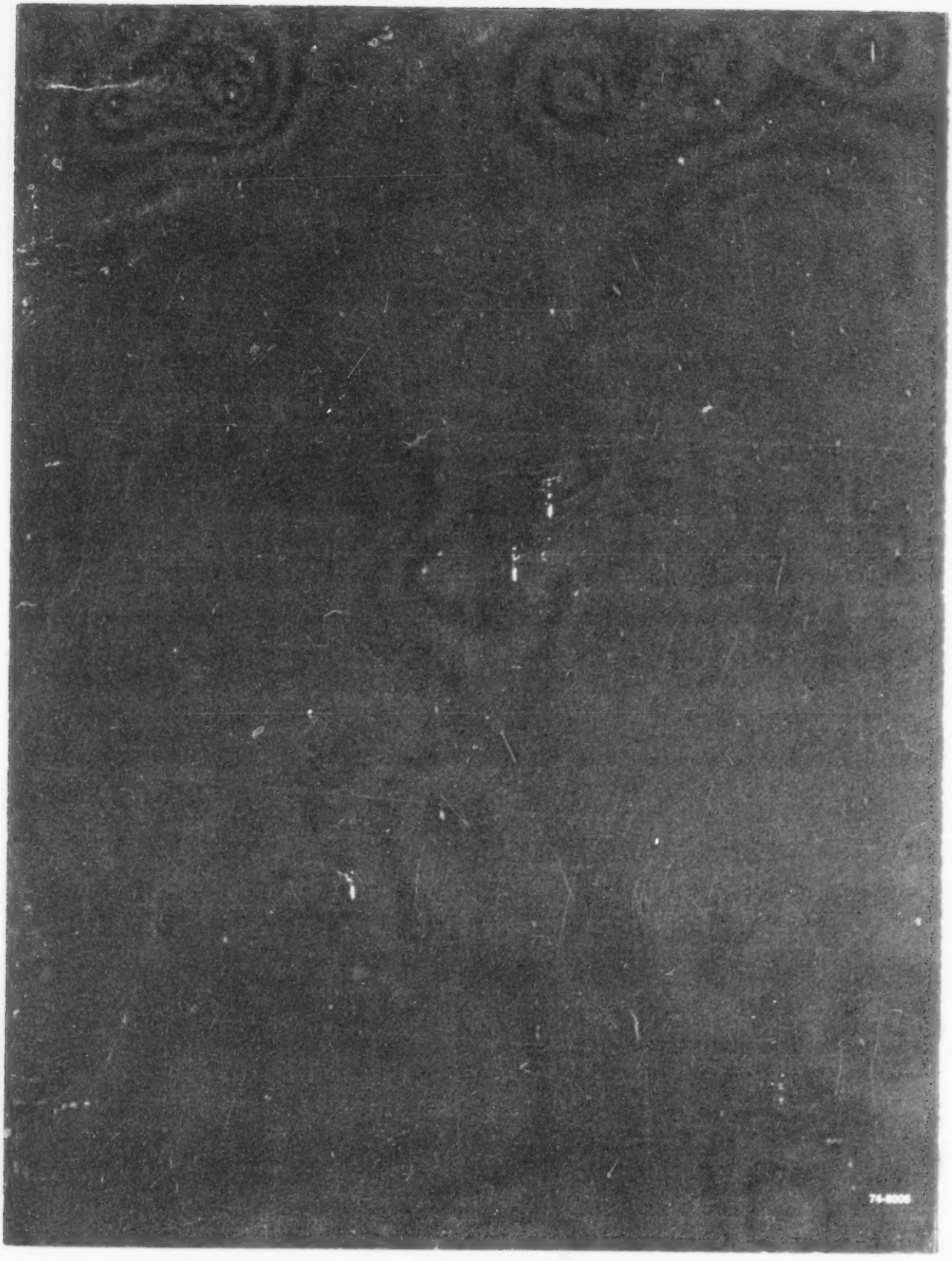
DUVAL, Maurice
Charlesbourg

LACHANCE, Carl
Chicoutimi

LACHANCE, Thérèse
Ville de Lachine

POULIN, Jean
Québec

VOISINE, Origène
Montréal

Secrétaire

MAROIS, Jacques